

А. И. Трискунов



ОЧЕРКИ
ПО
ИСТОРИИ
ПРОГРЕССИВНОЙ
НЕМЕЦКОЙ
ПЕДАГОГИКИ
КОНЦА XVIII —
НАЧАЛА XIX В.

5 р. 30 к.



АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК РСФСР
ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ

А. И. ПИСКУНОВ

О Ч Е Р К И
П О И С Т О Р И И
П Р О Г Р Е С С И В Н О Й
Н Е М Е Ц К О Й
П Е Д А Г О Г И К И
К О Н Ц А Х V I I I — Н А Ч А Л А Х I X в.

*Печатается по решению Ученого совета
Института теории и истории педагогики АПН РСФСР*

В книге, написанной на основе изучения трудов немецких педагогов, а также сочинений немецкого коммуниста-утописта В. Вейтлинга, в общих чертах прослеживается развитие прогрессивной педагогической мысли в Германии конца XVIII — начала XIX в. и особенно идеи подготовки молодежи к жизни.

Основные разделы книги: «Филантропизм — первое выражение потребностей немецкой буржуазии в области воспитания и обучения молодежи», «Теория национального воспитания в Германии конца XVIII — начала XIX в.», «Педагогические взгляды немецкого коммуниста-утописта В. Вейтлинга».

Книга предназначена для научных работников и преподавателей.

Алексей Иванович Пискунов

**ОЧЕРКИ ПО ИСТОРИИ ПРОГРЕССИВНОЙ НЕМЕЦКОЙ
ПЕДАГОГИКИ КОНЦА XVIII — НАЧАЛА XIX в.**

Редактор *А. И. Падежнов*

Худож. редактор *Л. В. Голубева*

Корректоры: *Т. Ф. Юдичева, А. П. Куприянова, В. Н. Кузьмина*

Переплет *Н. А. Перовой*

Техн. редактор *В. В. Тарасова*

Слано в набор 15/1 1960 г. Подписано к печати 17/V 1960 г. Формат 84×108^{1/2}.
Бум. л. 3,13. Печ. л. 12,5. Усл. п. л. 10,25. Уч.-изд. л. 10,79. А 03490. Тираж 1350 экз.

Заказ 74. Цена 5 р. 30.

Изд-во АПН РСФСР, Москва, Погодинская ул., 8
Книжная типография Министерства культуры Карельской АССР
г. Сортавала, Карельская, 32.

ПРЕДИСЛОВИЕ

Воспитание — одна из важнейших функций общественной жизни, состоящая в подготовке молодежи к участию в различных областях жизни общества.

Воспитание как особый вид человеческой деятельности, направленной на подготовку подрастающих поколений к включению в жизнь взрослых, существовало на протяжении всей истории человечества. В этом смысле можно говорить о том, что воспитание является категорией вечной.

Однако на всех ступенях развития человеческого общества, где бы воспитание ни осуществлялось — в семье или в специальных воспитательно-образовательных учреждениях, — оно всегда в большей или меньшей степени отражало требования жизни. Это имело место и в первобытном обществе, и в обществе классовом, и сам факт известного соответствия воспитания потребностям общественного развития не вызывает сомнения. Иными словами говоря, вместе с развитием общества видоизменяется и воспитание, правда нередко отставая от потребностей общественного развития.

Таким образом, выполняя всегда одну и ту же функцию — функцию подготовки молодежи к жизни, воспитание в зависимости от конкретных исторических условий меняет свое содержание, формы и методы, а поэтому является категорией исторической.

В самом деле, на протяжении многих тысячелетий воспитание решало одну и ту же задачу подготовки молодежи к вступлению в жизнь. Однако в условиях различных общественно-экономических формаций в разных странах требование подготовки молодежи к жизни понималось по-разному. Мало того, на определенных этапах развития человеческого общества, как например в эпоху феодализма, когда воспитание в основном являлось прерогативой церкви, перед ним была даже выдвинута задача подготовки человека к загробной, а не к земной жизни. Это положение церковной педагогики,

конечно, не могло изменить основного назначения воспитания, как об этом и свидетельствует вся история развития теории и практики воспитания.

В эпоху первобытнообщинного строя, когда все члены племени были фактически равноправны, воспитание также было абсолютно равным для всех. Известное различие имелось только между воспитанием мальчиков и девочек, что вызывалось различием трудовых функций, выполняемых мужчинами и женщинами. Воспитание в этот период носило исключительно жизненно-практический характер. Его задача состояла в том, чтобы научить молодежь добывать средства к существованию с помощью орудий охоты, рыболовства, а также научить подрастающее поколение изготавливать эти и другие примитивные орудия. Кроме того, молодежь обучали владению оружием для защиты от врагов, и, наконец, ей передавали предания и традиции своего племени.

С возникновением классового общества, с разделением людей на имущих и неимущих, с отделением труда умственного от труда физического происходит уничтожение равенства и в воспитании.

В условиях рабовладельческого строя появляются первые воспитательно-образовательные учреждения, в которых воспитанием и обучением подрастающего поколения занимаются люди, специально выделенные обществом. Однако все формы специально организованного и строго целенаправленного воспитания в рабовладельческом обществе предназначались исключительно для детей «свободных» граждан, главным же образом для детей рабовладельцев. Классовый характер таких воспитательно-образовательных учреждений, будь то в Спарте, Афинах, Риме или в других рабовладельческих государствах древнего мира, чрезвычайно ярко проявлялся как в содержании образования, так и в направленности воспитания: из обучения исключалось все то, что связано с физическим трудом, который являлся уделом рабов; к труду воспитывалось отношение как к занятию, недостойному «свободных» людей.

Ярким примером могут служить школы древних Афин, где главное внимание обращалось на гимнастические упражнения, музыкально-литературное и философско-политическое образование. Эти школы с точки зрения рабовладельцев также служили для подготовки

к жизни: гармоническое развитие физических и умственных сил рабовладельческой молодежи должно было подготовить ее к занятию в будущем господствующего положения в обществе. Что же касается детей рабов, то их воспитание и обучение сводилось лишь к овладению необходимыми трудовыми навыками в процессе самого труда. Такой же по существу характер носило и воспитание «свободной» бедноты, дети которой хотя и могли посещать школы, но фактически, в лучшем случае, обучались только элементам чтения и письма.

Позднее, в эпоху феодализма, когда в обществе сложилось деление на строго замкнутые в себе сословия, воспитание стало отражать это деление. Сыновья дворян-феодалов получали так называемое рыцарское, военно-физическое воспитание. Широкое умственное образование, а подчас и элементарная грамотность считались для рыцарей излишними. Монополия на умственное образование находилась в руках духовенства, при церквях и монастырях устраивались школы для подготовки будущих служителей церкви. Число детей мирян, не предназначенных к духовной деятельности, в этих школах было крайне незначительно. Дети же широких масс трудящихся, ремесленников и крестьян, как правило, получали воспитание в семье, где от родителей перенимали приемы трудовой деятельности, необходимые для ведения сельского хозяйства или занятия тем или иным ремеслом. В отдельных случаях для обучения детей ремеслу их отдавали в семьи соответствующих ремесленников.

Таким образом, в эпоху средневековья воспитание детей различных сословий осуществлялось в соответствии с тем родом занятий, который был характерен для данного сословия. Воспитание готовило к жизни, хотя теоретическим обоснованием этой задачи воспитания еще не занимались.

В конце средневековья довольно широкое распространение получили так называемые цеховые и гильдейские школы. Первые открывались ремесленными цехами, вторые — купеческими гильдиями. Перед этими школами, слившимися в конце концов в единую городскую школу, предназначенную для детей бюргерства — мелкой городской буржуазии, впервые была поставлена задача — вооружать учеников такими знаниями

и умениями, которые могли бы быть использованы ими в практической деятельности. Сюда следует в первую очередь отнести изучение арифметики в практических целях.

По мере разложения средневекового феодального общества внутри его начинают зарождаться элементы капиталистических общественных отношений. В XIV—XVII столетиях совершается целый ряд географических открытий, давших молодой буржуазии дополнительные рынки сбыта и сырья, бурно развиваются точные и естественные науки, ремесленное производство с его замкнутыми цехами постепенно уступает место сначала мануфактурному производству, а затем — машинному. Вместе с этим совершается и ломка социальных отношений: на смену сословному делению общества приходит деление классовое, основанное на владении орудиями и средствами производства.

Постепенно занимая место старых господствующих сословий — дворянства и духовенства, — буржуазия, естественно, приспособляла к своим потребностям и воспитание. Схоластическо-теологическая ученость эпохи средних веков уже не могла удовлетворить практических нужд развивавшихся промышленности и торговли. Интересы складывавшегося буржуазного общественного строя требовали подготовки из *всех* детей деятельных граждан своей страны, хотя их деятельность и должна была протекать в будущем в различных сферах жизни.

Поскольку власть буржуазии основана на владении материальными ценностями, то вполне понятно, что именно буржуазия была заинтересована в наиболее быстром развитии всех отраслей экономики, а это в свою очередь требовало изменения характера школьного образования и воспитания. Будущий промышленник и крупный коммерсант должны были уже обладать известными знаниями в области естественных и точных наук, чтобы иметь возможность рационализировать деятельность своих предприятий. Старого гуманитарного образования, «латинской учености» для этого было далеко не достаточно. Буржуа-предприниматель и торговец-колонизатор должны были вместе с этим обладать и физической силой, выносливостью, мужеством, упорством и терпением, умением переносить лишения. Все это, естественно, должно было находить и действительно нахо-

дило отражение в воспитании, правда в разных странах в различной форме.

Вопросы подготовки молодежи к практической деятельности начали привлекать внимание наиболее передовых мыслителей уже в эпоху Возрождения. В произведениях ранних социалистов-утопистов Т. Мора и Т. Кампанеллы, у гуманиста Ф. Рабле и у некоторых других авторов того времени встречались отдельные интересные мысли об организации воспитания молодежи на основе усвоения реальных знаний и посильного участия в труде.

В систематическом виде теория реально-практического воспитания и образования впервые изложена в трудах великого чешского педагога Я. А. Коменского. Вслед за ним идею подготовки молодежи к активной деятельности в жизни развивал видный английский мыслитель Д. Локк. Необходимость практического воспитания, готовящего детей к трудовой жизни, отстаивал, наконец, властитель дум XVIII в. Ж.-Ж. Руссо, а в конце XVIII в. необходимость трудового, жизненного воспитания детей была подчеркнута в ряде проектов организации народного образования, разработанных деятелями французской буржуазной революции, а также в трудах И. Г. Песталоцци.

Совершенно очевидно, что взгляды Коменского, Локка, Руссо, деятелей французской буржуазной революции конца XVIII в. не могли быть идентичными: различные исторические условия наложили на них свой отпечаток. Тем не менее одна черта роднит всех их — это требование того, чтобы воспитание и обучение служили подготовке молодежи к жизни, хотя эта подготовка к жизни разными мыслителями понималась различно.

При рассмотрении различных педагогических теорий и концепций, появлявшихся на протяжении человеческой истории, возникает необходимость выявить существенные различия между ними, выделить прогрессивные. Поскольку перед воспитанием, как общественным явлением, стояла, стоит и будет стоять задача подготовки молодежи к жизни, то прогрессивными педагогическими теориями следует считать такие, которые в определенных исторических условиях в наибольшей степени способствовали и способствуют решению этой основной задачи воспитания. И наоборот, реакционными, консерва-

тивными являются те педагогические концепции, которые препятствовали и препятствуют совершенствованию содержания и методов воспитания и обучения в плане приближения их к потребностям изменяющихся общественных отношений.

Экономическое развитие отдельных стран Западной Европы и связанная с ним ломка старых социальных отношений протекали неодинаково. Например, в XVI—начале XVII в. по уровню развития экономики впереди других стран шли Англия, Голландия, Чехия, а одной из наиболее отсталых стран была Германская империя, раздробленная на большое количество мелких феодальных владений. Естественно, что и идеология, а следовательно, и педагогические теории развивались в этих странах различно.

В советской историко-педагогической литературе нет специальных работ, посвященных рассмотрению путей развития прогрессивной педагогики в Германии. Несколько страниц отведено этому вопросу только в книге А. Фортунатова «Теория трудовой школы в ее историческом развитии» (1925), но этого далеко не достаточно.

В настоящей работе, которая состоит из трех очерков, рассматриваются наиболее важные течения прогрессивной буржуазной педагогики в Германии конца XVIII — начала XIX в. — филантропизм и теории национального воспитания, а также педагогические воззрения видного немецкого коммуниста-утописта В. Вейтлинга.

В известной степени книга освещает предысторию теории трудовой школы в Германии, получившей широкое распространение в конце XIX — начале XX в., рассмотрению которой мы намерены посвятить специальную работу.

Материалом для написания этой книги послужили труды педагогов-филантропистов и теоретиков национального воспитания (Базедова, Зальцмана, Блаше, Хойзингера, Штуве, Виллауме, Штефани, Лахмана, Фихте, Яхмана и др.), сочинения немецкого коммуниста-утописта В. Вейтлинга, а также имеющаяся в незначительном количестве литература о них.

Библиография важнейшей использованной литературы приведена в конце книги.

Очерк первый

ФИЛАНТРОПИЗМ — ПЕРВОЕ ВЫРАЖЕНИЕ ПОТРЕБНОСТЕЙ НЕМЕЦКОЙ БУРЖУАЗИИ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

1. ОБЩЕСТВЕННО-ЭКОНОМИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МЫСЛЬ В ГЕРМАНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XVIII СТОЛЕТИЯ

Вплоть до конца XVIII столетия Германия носила громкое и претенциозное название «Священной Римской империи германской нации». Однако на самом деле никакой монолитной империи, никакого единого немецкого государства не существовало. Германия фактически состояла из огромного количества мелких феодальных владений, число которых достигало 2000. Наиболее крупными из всех немецких государств были Пруссия и Австрия, постоянно боровшиеся между собой за право считаться основным ядром, вокруг которого якобы объединяется немецкая нация.

Крайняя феодальная раздробленность и крепостная зависимость крестьянства являлись весьма сильной помехой на пути развития капиталистических отношений.

Немецкие города середины XVIII в. почти ничем не отличались от средневековых городов. В них, как и раньше, господствовало ремесленное производство, стесняемое различными ограничениями цеховых уставов. Так же как и в средние века, весьма затруднительной была торговля между отдельными феодальными государствами, воздвигавшими таможенные барьеры.

Однако, несмотря на экономическую отсталость германских государств середины XVIII в. от передовых стран Западной Европы, в них все же шел процесс развития промышленности, чему в ряде случаев способствовали сами феодалы, жаждавшие получить новые источники дохода. В это время появляются первые мануфактуры, фабрики, делаются отдельные попытки применить капиталистические методы при ведении сельского хозяйства.

Молодая немецкая буржуазия была еще очень слаба и неопытна, крестьянским массам и зарождавшемуся классу наемных рабочих недоставало политического просвещения, чтобы они могли понять объективную необходимость уничтожения феодального уклада жизни. Еще менее могли новые общественные классы претворить указанную потребность в жизнь.

Тем не менее развивавшиеся в Германии капиталистические отношения оказывали свое положительное влияние на развитие общественной жизни внутри всех многочисленных немецких государств, в первую очередь в наиболее крупных из них, таких, как Пруссия.

В 1740 г. на прусский престол вступил Фридрих II, прозванный немецкими буржуазными историками Фридрихом Великим. Время правления Фридриха II в буржуазной исторической литературе обычно рассматривается как эпоха «просвещенного абсолютизма», а сам Фридрих II изображается как покровитель наук и искусств, заботившийся о благе немецкого народа. О Фридрихе II и эпохе его правления написано много работ, принадлежащих как сторонникам, так и противникам прусской монархии. Авторы этих исследований, будучи идеалистами по своим философским воззрениям, исходили главным образом из субъективного отношения к Пруссии и ее королю, из своих симпатий или антипатий. Чуждые материалистическому подходу при рассмотрении вопросов истории, игнорируя решающую роль условий материальной жизни общества, буржуазные историки, естественно, не были в состоянии дать объективную оценку историческим фактам, не могли проникнуть в их сущность.

Первым в Германии марксистским исследованием о периоде 40—80-х годов XVIII в. явилась книга Франца Меринга «Легенда о Лессинге», в которой он специально

останавливается на времени правления Фридриха II, подвергая этот исторический период тщательному марксистскому анализу. В седьмой главе книги Меринга, целиком посвященной эпохе «просвещенного абсолютизма» Фридриха II, дается чрезвычайно яркое описание внутренней жизни Пруссии второй половины XVIII столетия.

В задачу данной работы не входит подробное рассмотрение всех сторон экономической и общественно-политической жизни Пруссии указанного периода. Интересующимся этими вопросами следует обратиться к упомянутой книге Меринга, тем более что в подстрочных примечаниях там содержатся указания на большое количество исторических работ об этой эпохе. Здесь мы обратим внимание только на характерную особенность прусского абсолютизма: если он не был ограничен церковью и придворными кругами, что было характерно для абсолютизма Англии и Франции, то его не в меньшей мере ограничивали экономические условия жизни и милитаризм.

Исследования Меринга с достаточной убедительностью показали, что вся государственная деятельность Фридриха II была далека от того, чтобы иметь право называться прогрессивной, соответствовавшей интересам немецкого народа. Можно даже сказать, что в отношении государственной политики Фридрих II сделал шаг назад по сравнению со своим отцом, Фридрихом Вильгельмом I, который всю жизнь заботился об укреплении абсолютизма, борясь против юнкерства и поддерживая буржуазию, представителей которой он даже привлекал к государственной деятельности. Борьба Фридриха Вильгельма I против засилья дворянства и покровительство третьему сословию свидетельствовали о том, что объективно прусская абсолютная монархия в эпоху его правления была шагом вперед по сравнению со средневековым феодализмом.

Внутренняя политика Фридриха II была диаметрально противоположна политике его отца: новый прусский монарх всеми силами старался подкупить юнкерство, чтобы пользоваться его поддержкой. Некоторые ограничения прав дворянства, введенные Фридрихом Вильгельмом I, Фридрих II отменил и даже дал юнкерству новые привилегии. Государственные должности

вновь начали занимать только представители дворянских кругов.

Аналогичным было положение и в армии. Если Фридрих Вильгельм I до некоторой степени стремился к ограничению эксплуатации солдат офицерами, то при Фридрихе II положение рядовых в армии сделалось хуже положения крепостных крестьян в помещичьих имениях. Да и вообще положение трудящейся части населения Пруссии при Фридрихе II значительно ухудшилось вследствие резкого повышения как прямых и косвенных налогов, так и таможенных пошлин.

Конечно, нельзя отрицать того, что для своего времени Фридрих II был образованным человеком. Он увлекался рационалистической философией, литературой, искусством. Но при этом был чрезвычайным галломаном, презиравшим немецкую национальную культуру во всех ее проявлениях. Вероятно, этим последним и объясняется отчасти тот факт, что «философ на троне» очень мало заботился о развитии народного образования.

Откровенно презиравший просвещение, Фридрих Вильгельм I, однако, отдавал себе отчет в том, что распространение образования способствует экономическому развитию. Поэтому он и ввел обязательное посещение школ всеми детьми, что, правда, фактически не выполнялось, и открыл значительное количество как народных школ для детей трудящихся, так и школ военных, предназначавшихся главным образом для представителей привилегированных слоев общества.

«Просвещенный» же монарх Фридрих II приказал, чтобы школьными учителями назначались солдаты-инвалиды из прусской армии. Один этот факт достаточно ярко характеризует «просветительную» деятельность Фридриха II, о которой часто писали буржуазные историки¹.

Само собой понятно, что личные склонности Фридриха II не могли решить участь состояния народного просвещения в Пруссии. На распространение образования решающее влияние оказывали потребности производства

¹ Ср.: Г. Вебер, Всеобщая история, пер. со второго издания, пересмотренного и переработанного при содействии специалистов, т. 12. Пер. Андреева (до 459 стр.) и В. Неведомского (с 459 стр.) М., изд. К. Т. Солдатенкова, 1890, стр. 686 и далее; т. 13. Пер. Э. Циммермана, 1891, стр. 586.

материальных благ, в частности потребности начавшей развиваться промышленности.

Экономической теорией, на которую опиралась прусская абсолютная монархия, был меркантилизм. Сущность теории меркантилизма заключается в том, что могущество любой нации будто бы определяется наличием у нее запаса денег. Для того же, чтобы получить больше денег, нужно было развивать обрабатывающую промышленность и внешнюю торговлю. При Фридрихе II открылось сравнительно большое количество мануфактур, значительное развитие получили такие отрасли промышленности, как текстильная, фарфоровая, сахарная и др. Ограничительные законы, мешавшие вывозу денег и сырья из страны, вначале способствовали укреплению и развитию прусской буржуазии, но потом, когда промышленность стала достаточно мощной, все ограничения относительно ввоза и вывоза товаров превратились в сильный тормоз ее дальнейшего развития.

Но как бы там ни было, политика меркантилизма, проводившаяся прусским государством, сыграла положительную для своего времени роль: она способствовала развитию производительных сил и укреплению нового общественного класса — буржуазии. А это в свою очередь явилось достаточно сильным объективным стимулом для того, чтобы в известной степени способствовать развитию как начальных народных школ, так и средних реальных учебных заведений, вопреки сопротивлению дворянской знати. В частности, одним из следствий развития капитализма явилось введение в Пруссии в 1763 г. школьного регламента (*Generallandschulreglement*), который предусматривал обязательное посещение начальной школы детьми в возрасте от 5 до 13—14 лет.

Собственно говоря, регламент 1763 г. не был первым школьным законом в Германии, предусматривавшим обязательность обучения всех детей. Принцип обязательности посещения школы всеми детьми был впервые сформулирован в Веймарском школьном уставе 1619 г. Этот же принцип содержался и в школьном законе для герцогства Готского от 1642 г.¹

¹ Ф. Паульсен, Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. под ред. Н. В. Сперанского, М., изд. М. и С. Сабашниковых, 1908, стр. 151.

В Пруссии об обязательном обучении детей в возрасте от 5 до 12 лет впервые говорилось в эдикте от 28 сентября 1717 г., по которому было открыто 2 тысячи новых школ и установлена плата за обучение¹.

Однако перечисленные выше и некоторые другие школьные уставы и законы германских государств не были так детально разработаны, как регламент 1763 г., в котором были затронуты все стороны работы народной школы в пределах прусского государства. Ознакомление с этим документом дает возможность достаточно ясно представить себе содержание и методы работы элементарной школы в Пруссии во второй половине XVIII столетия.

Занятия в прусской начальной школе по регламенту 1763 г. проводились три раза в неделю летом и ежедневно зимой, с 8 до 11 час. утра и с 1 до 4 час. дня. Обучение в этих школах было платным. За обучение детей несостоятельных родителей плата в ряде случаев вносилась из церковной или общинной кассы для бедных².

Школьный регламент 1763 г. требовал от учителей строго учитывать посещаемость детьми школы и предусматривал наложение денежных штрафов на тех родителей, которые без уважительных причин не посылают своих детей в школу.

Такая «забота» прусского государства о посещении детьми школ объясняется весьма просто: развитие хозяйства требовало наличия у работников определенного минимума элементарной грамотности, заключавшегося хотя бы в умении читать и писать. В лучшем случае в этот минимум образования входило еще овладение начатками арифметики, но обязательным это не было. Основное место в школьных занятиях отводилось изучению христианского вероучения с библейской историей, что должно было способствовать воспитанию послушных верноподданных прусского монарха.

¹ Т. Циглер, История педагогики. Авториз. пер. Е. Цитрон и А. Карнауховой, под ред. приват-доц. С. А. Ананьина, Пб.— Киев, Книгоизд. «Сотрудник», 1911, стр. 236.

² Generallandschulreglement. In: C. Müller, Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens. Für Seminaristen, Lehrer und Schulaufsichtsbeamten. 5. und 6. (vermehrte) Auflage, Osterwieck/Harz und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1914, SS. 56—57.

Все эти умения и знания дети должны были получать в народной школе, содержание которой государство не финансировало. Постройка и ремонт школьных зданий, приобретение учебников и учебных пособий, оплата учителей — все это делалось за счет тех денег, которые взимались с родителей в качестве платы за обучение их детей. Отсев детей из школы, естественно, отражался на материальном благополучии школы и учителей. Вот почему такое большое внимание обращалось на аккуратное посещение школы учащимися.

Школьный регламент 1763 г. был разработан довольно подробно и содержал указания о всех сторонах деятельности народных школ, включая последовательность занятий, которая должна была быть неизменной во все дни недели, за исключением субботы.

Занятия в течение трех утренних часов распределялись следующим образом.

1-й час. Пение духовных гимнов и чтение молитв, чтение и толкование псалмов.

2-й час. Первую половину часа старшие учащиеся должны были читать библию, а вторую — упражняться в отыскании заданных стихов в библии и сборнике псалмов и заучивать те, которые выбраны учителем. Средняя группа детей в это время должна была заниматься складами: первые полчаса самостоятельно, а вторые — под руководством учителя. Самые младшие школьники должны были ежедневно заучивать по две буквы, учитель же обязан был их время от времени спрашивать.

3-й час. Первую половину часа старшие учащиеся должны были самостоятельно заниматься письмом, а учитель в это время следил за работой младших и средних. В течение второй половины часа учитель исправлял письменные работы и одновременно прослушивал выученное учащимися наизусть. Перед уходом на обед полагалось снова чтение молитв и псалмов.

В послеобеденное время занятия должны были проводиться в следующей последовательности.

1-й час. Чтение псалмов, пение и заучивание библейских стихов. Периодически рекомендовалось читать с детьми специальную «Книжку для обучения сельских детей всевозможным нужным и полезным вещам».

2-й час. Первые полчаса чтение и заучивание катехизиса с комментариями Лютера для старшей группы и без комментариев для остальных детей. Вторая половина часа отводилась на упражнения в чтении и склады.

3-й час. Письмо и счет для старших, склады и заучивание алфавита для средних и младших школьников.

Несколько отличались занятия в субботу: после чтения и пения стихов и псалмов учитель рассказывал содержание отдельных отрывков из Ветхого и Нового заветов, затем учащиеся читали евангелие и, наконец, упражнялись в письме на доске¹.

Параграфы 20 и 21 регламента предусматривали использование в народных школах определенных, одобренных церковью и государством учебных книг, которые должны были иметься у каждого ученика. Если родители были не в состоянии приобрести своему ребенку нужные книги, то они покупались за счет общины и в таком случае хранились в школе и на дом не давались.

В числе семи рекомендованных для народной школы книг, кроме упоминавшейся выше «Книжки для обучения сельских детей всевозможным нужным и полезным вещам», значились букварь, изданный в Берлине или Галле, Берлинская хрестоматия, содержащая в себе упражнения для чтения складов, Новый завет, лютеровский катехизис, изложение содержания библейских книг и «Книга о боге, мире и человеке».

В школьном регламенте 1763 г. большое внимание уделялось роли учителя. Регламент предъявлял к последнему определенные требования. В § 12 регламента указывалось, что на учительские должности следует назначать только достаточно подготовленных людей, могущих служить примером детям во всех отношениях. Главным же требованием к кандидату на должность учителя народной школы являлось наличие глубокой религиозности, которая должна была воспитываться и у всех детей. Параграф 13 регламента прямо гласил, что «нельзя ни назначать, ни терпеть в школах как неподготовленных, так и безнравственных (т. е. недоста-

¹ Generallandschulreglement, § 18. In: C. Müller, Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens, S. 58.

точно религиозных.— А. П.) учителей»¹. При назначении нового учителя предлагалось устраивать ему нечто вроде экзамена, заключавшегося в проверке его умения вести урок и петь.

Несомненно положительным в регламенте 1763 г. было то, что он выступил в защиту детей. В Германии, как и во многих других странах Европы, в XVIII столетии были чрезвычайно распространены домашние школы (Winkelschulen), родственные русским школам мастеров грамоты. Эти «школы» обычно устраивались на дому у ремесленников — сапожников, портных и т. п., — служа своего рода дополнительным источником дохода. Полуграмотные учителя-ремесленники обращались с детьми очень грубо, избивали их, заставляли выполнять различные домашние работы.

Регламент содержал специальный пункт (§ 15), согласно которому всякого рода домашние школы категорически запрещались, а учителям народных школ, находившихся в ведении общин, запрещалось использовать учащихся для выполнения хозяйственных работ.

В отношении поддержания дисциплины учащихся указывалось, что порядок должен устанавливаться без применения силы, но и без излишней мягкости. Учитель должен был следить за поведением своих учащихся не только в школе, но и вне ее, сопровождая их по воскресеньям в церковь, наблюдая за ними, когда они расходятся после занятий по домам, и т. п.

Анализ содержания школьного регламента 1763 г. приводит к выводу, что прусское абсолютистское государство во второй половине XVIII в. начало делать серьезные попытки к тому, чтобы взять под свой контроль воспитание и образование простого народа. Государство не только предписывало изучение определенных предметов и использование одобренных учебных книг, но даже устанавливало раз навсегда определенную последовательность занятий на каждый день. Положительным здесь следует считать прежде всего официальное введение в школу некоторых светских учебников, содер-

¹ Generallandschulreglement, § 13. In: C. Müller, Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens, S. 58.

жавших общепользные сведения, необходимые в повседневной жизни.

Фридрих II, по указанию которого был составлен регламент, предпринял ряд мер и к тому, чтобы изменить взаимоотношения между церковью, школой и государством.

По регламенту надзор за школами возлагался на местных священников, которые имели право требовать отчета у учителей и были обязаны давать им указания. Духовенству вменялось в обязанность посещать занятия в школе не менее двух раз в неделю и раз в месяц проводить с учителями так называемые конференции, на которых главным образом обсуждались вопросы обучения религии. За невыполнение этих обязанностей духовенству угрожало отстранение от должности. Высший контроль за школами в пределах округа осуществлялся специальными чиновниками-инспекторами и архиепископом, которые ежегодно проводили ревизию своего округа и представляли подробный отчет о деятельности учителей и духовенства в консисторию.

На первый взгляд может показаться, что, как и раньше, руководство школами являлось прерогативой только духовенства. Так, например, думает А. Гейбаум, автор известного исследования «Эпоха сословного и профессионального воспитания»¹. Однако подобная точка зрения представляется нам не совсем правильной. Дело в том, что если раньше церковь контролировала школу по собственному почину и никому не давала отчета в своей деятельности в области народного образования, то по регламенту 1763 г. контроль за школами духовенству вменялся государством в качестве служебной обязанности, невыполнение которой влекло за собой отстранение от должности. Служители церкви, таким образом, стали как бы правительственными чиновниками в области просвещения, следящими за выполнением государственных установок и отчитывающимися о своей деятельности перед государством. Правда, одной из основных задач школы продолжало оставаться внедрение в сознание детей религиозных догм, что должно было способствовать воспитанию молодого поколения в духе

¹ А. Н e u b a u m, Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1905, S. 328.

богобоязненности и преданности своему монарху. За таким направлением в работе школы и должны были следить представители духовенства, являвшиеся проводниками политики прусского государства. Деятельность церкви, таким образом, все больше и больше огосударствливалась.

Однако проведение регламента 1763 г. в жизнь натолкнулось на ряд серьезных препятствий. Самыми существенными из них были два: отсутствие необходимых материальных средств и сопротивление феодальной знати. В самом деле, желая охватить обучением в народной школе большее количество детей, чем раньше, правительство не отпускало для этой цели ни гроша, в то время как на содержание армии расходовались колоссальные средства.

Стремясь не восстанавливать против себя помещиков, Фридрих II возложил содержание народных школ и учителей на самих крестьян, и без того изнуренных непосильным бременем многочисленных налогов. Хотя плата за обучение и была сравнительно невысокой, но она все же усиливала обнищание народа.

С другой стороны, на жалкие средства, собираемые с крестьян, не могли существовать и учителя. Их жалованье в среднем составляло от 40 до 50 талеров в год, а часто не превышало 5—10 талеров (1 талер равнялся приблизительно 3 маркам). Учителя жили в жалких лачугах, часто в этом же помещении проводились и занятия. Невыносимым материальным положением и объяснялся тот факт, что в учителя шли только те, кто имел физические недостатки и не мог заняться чем-либо другим¹. Нередко обучением детей занимались оставшие солдаты, уволенные за различные проступки, сельские писцы, мелкие чиновники или, наконец, местные ремесленники — портные, сапожники, ткачи, переплетчики и т. п.

Вследствие материальной необеспеченности учителя были вынуждены заниматься сельским хозяйством, часто уделяя ему гораздо больше внимания, чем своим ученикам, и, невзирая на регламент, привлекали последних

¹ Такое же положение было и во многих других странах, например в США. Ср.: E. Knight, *Education in the United States*. New Edition. Boston, Ginn and Company, 1940, pp 347—348.

к выполнению работ у себя в хозяйстве¹. Нередки были даже и такие случаи, когда учителя народных школ должны были не только питаться по очереди в домах своих учеников, но и проводить там занятия, так как не было помещения для школы².

Другой, не менее важной помехой для проведения в жизнь школьного регламента было сопротивление феодальной знати и крупных чиновников, которые считали, что распространение школьного образования среди крестьянского сословия грозит опасностью для «общественного благополучия», иначе говоря, для существующего сословного государства.

Характеризуя такое отношение дворянства к образованию народа, один пастор в 1764 г. писал: «Полагают, что чем глупее подданный, тем скорее будет он, подобно животному, доволен всем существующим. Если крестьянин не будет уметь писать и не будет иметь права переезжать с места на место без ведома дворянства, то существующее в нашей стране варварство будет сохранено наиболее надежно»³. Такая оценка отношения правящих сословий к просвещению широких масс трудящихся полностью соответствовала прусской действительности XVIII в.

Отсутствие необходимых денежных средств и противодействие реакционного прусского дворянства привели к тому, что «забота» о народном образовании осталась только на бумаге в виде школьного регламента 1763 г. Фактически же состояние школьного дела в Пруссии сохранялось почти без изменения до самого конца XVIII столетия, хотя было издано еще несколько королевских эдиктов, требовавших улучшения работы школ и составленных при участии таких прогрессивных для своего времени государственных деятелей, как фон Цедлиц — министр по делам культов в Пруссии, ведавший одновременно и народным образованием.

Восемнадцатый век — век сословного образования. Народные школы предназначались только для детей крестьянства. Для детей мелких ремесленников, торгов-

¹ A. Heub a u m, Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung, S. 329.

² Ibidem.

³ E d. K e l l e r, Geschichte des preussischen Volksschulwesens, Leipzig, 1873, S. 95.

цев и вообще для детей малосостоятельной части городского населения существовали свои особые школы. Для дворянства имелись рыцарские академии, а для богатой буржуазии — гимназии. Перед всеми этими типами школ стояла совершенно определенная задача: они должны были готовить своих воспитанников занять в обществе заранее известное место, зависящее от их сословной принадлежности.

Для тех, кто в будущем должен был посвятить себя занятию наукам, предназначались так называемые ученые, или латинские, школы (гимназии), в которых главное место занимало изучение древних языков и философии. В конце XVIII в. в учебный план этих школ стали включаться новые языки, история, больше внимания начало уделяться точным и естественным наукам.

Отвлеченный характер содержания обучения в гимназиях не соответствовал интересам торговых и промышленных кругов в германских государствах. Развитие производительных сил и известное влияние идей рационализма обусловили возникновение в середине XVIII столетия учебного заведения нового типа — реальных школ.

Первая попытка организовать реальную школу была сделана проповедником Х. Землером в Галле в начале XVIII в. (1708). Однако Землер по существу создал не общеобразовательную реальную школу, а профессионализированные классы, дававшие углубленную подготовку по механике, математике, естествознанию и различным ремеслам. Эта первая реальная школа в Германии очень быстро распалась.

Более удачным было начинание пастора И. Ю. Геккера, который в 1747 г. открыл в Берлине «Экономически-математическую реальную школу», в которой преподавались три языка (немецкий, французский и латинский), механика, математика, архитектура, история и география. Кроме того, в учебный план школы Геккера включались различные ремесленные курсы. Это учебное заведение пользовалось большим успехом, и в дальнейшем по его образцу в различных городах Германии был открыт еще целый ряд таких школ.

Для детей феодальной знати в XVII—XVIII вв. было создано большое количество привилегированных воспитательно-образовательных учреждений — рыцарских, или

дворянских, академий. Возникновение первых таких учреждений относится еще к концу XVI в., когда в Тюбингене был открыт Collegium illustre (1589), а в Касселе — Collegium Mauritianum (1599).

С середины XVII в. число их начало очень быстро возрастать. Аналогичные воспитательные учреждения открылись в Кольберге (1653), Люнебурге (1655), Галле (1680), Вольфенбюттеле (1687), Эрлангене (1699), Бранденбурге (1704), Берлине (1705), Лигнице (1708), Эттале (1711), Гильденбурггаузене (1714), Вене (1746), Брауншвейге (1745), Штутгарте (1775). Однако в XIX в. все они прекратили свое существование, превратившись частично в кадетские корпуса, частично в университеты¹.

Усиление сословности школы в Германии в XVII в. было в значительной степени связано с последствиями Тридцатилетней войны, разорившей города и городскую буржуазию.

Если до Тридцатилетней войны дети дворянства часто учились в гимназиях вместе с представителями третьего сословия, то теперь военная и придворная знать стала считать унижительным, чтобы ее дети обучались вместе с «неблагородными». Дело дошло до того, что дворянство потребовало даже отдельного крещения своих детей на дому, ибо «подрывает репутацию, когда ребенок благородных родителей подвергается крещению той же самой водой, что и простой ребенок»².

Нет ничего удивительного и в том, что в таких условиях в Германии была создана широкая сеть специально дворянских воспитательных учреждений, перед которыми была поставлена задача подготовки высокопоставленных гражданских чиновников и офицеров.

В соответствии с этой задачей была организована вся работа рыцарских академий, которые должны были давать молодым дворянам не только великосветское воспитание, но и некоторое научное образование, кото-

¹ Краткий очерк истории дворянских воспитательно-образовательных учреждений в Германии содержится в кн.: F. Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. Fünfte Auflage durchgesehen und bis auf die Gegenwart fortgeführt von Julius Ziehen. Band I. Von den Anfängen bis zur Reichsgründung 1871. Verlag von B. G. Teubner-in Leipzig und Berlin, 1924, SS. 69—72.

² Ibidem, S. 70.

рое соответствовало бы новым потребностям общественного развития.

В дворянских воспитательно-образовательных учреждениях к концу XVIII в. значительно изменилось отношение к латинскому языку. Если латинское красноречие и умение слагать стихи на латинском языке считались ранее обязательным признаком образованного дворянина, то теперь при дворах германских правителей латинский язык из моды вышел, а его место заняли новые языки, первым из которых был французский. Наряду с французским языком в рыцарских академиях было введено преподавание также итальянского, испанского, а позднее и английского языков. Следует указать и на то, что значительное внимание в конце XVIII в. обращалось уже и на умение дворянина хорошо выражать свои мысли на родном, немецком языке, к которому в XVII в. относились еще с некоторым презрением.

Значительные изменения в XVIII в. претерпело и отношение к наукам. Прежняя схоластическая философия полностью утратила свой былой авторитет. Новая, рационалистическая философия потребовала значительно более глубокого изучения математики и естествознания, которые, кроме того, имели и самостоятельное значение, будучи важными основами для развития различных отраслей военной и гражданской техники.

Из гуманитарных наук в рыцарских академиях, кроме языков, преподавались гражданская история, страноведение, география, мораль, юридические науки и т. п. Помимо этого, в учебный план дворянских учебных заведений входили еще и специфические предметы, дававшие воспитанникам знания и умения, считавшиеся необходимыми для каждого придворного: генеалогия царствующего дома, геральдика, физические упражнения — верховая езда, танцы, фехтование. Наконец, воспитанники рыцарских академий практически усваивали придворный этикет, присутствуя на различных приемах.

Таким образом, из сказанного выше видно, что содержание обучения в дворянских учебных заведениях Германии конца XVIII в. в значительной степени стало носить реальный характер, давая детям феодальной знати если и недостаточно глубокое, то во всяком случае довольно широкое общее образование.

С быстрым ростом промышленности и усилением

класса буржуазии в XIX в. дворянское сословие начало постепенно терять свое исключительное положение в государстве. Буржуазия мало-помалу добивалась уступок со стороны феодальных кругов и стала играть наравне с ними важную роль в государстве.

В связи с начавшимся уравниванием прав аристократии и буржуазии в значительной степени утратили свое значение и сословные дворянские учебно-воспитательные учреждения. Дети дворян вновь начали получать образование в гимназиях и университетах. Окончание их превратилось в обязательное условие для дворян, готовящихся к государственной службе. Сословный характер в значительной степени сохранили кадетские корпуса, но и обучению в них должно было предшествовать окончание гимназии.

Нужно отметить, что рыцарские академии не исчезли бесследно. Их влияние на развитие среднего и высшего образования в XIX в. проявилось в том, что из них, в частности, был взят опыт физического воспитания, которому в латинских школах (гимназиях, ученых школах) предыдущего периода не уделялось никакого внимания. Можно также согласиться с мнением проф. Фридриха Паульсена, что при определении содержания обучения в гимназиях XIX столетия известное влияние оказала практика преподавания новых языков и естественных предметов в рыцарских академиях конца XVIII в.

Духовная жизнь протестантских немецких государств конца XVII — начала XVIII столетия характеризовалась засильем пиетизма, под сильным влиянием которого развивалась и немецкая педагогика того времени.

Пиетизм — это религиозное течение, представлявшее собой разновидность протестантизма, в основном сформировавшееся в конце XVII в. Пиетизм явился реакцией на ортодоксальное, догматическое лютеранство. Эпоха Тридцатилетней войны в Германии была периодом ожесточенных религиозных споров не только между католицизмом и протестантизмом, но и между отдельными течениями последнего. Переход из одной веры в другую, вызывавшийся победой то одной, то другой воюющей стороны, привел в конце концов к тому, что авторитет религии основательно покачнулся и никакие теоретические доказательства представителей той или иной церкви не были в состоянии его восстановить.

Вот на этой-то почве религиозных раздоров и последствий длительных войн, разоривших огромные массы народа, и возникает течение пиетизма, ставившее своей целью восстановление авторитета христианства путем приспособления последнего к потребностям общественного развития.

Точно так же как руководители немецкой реформации XVI столетия выступили против догматизма и обрядовости католицизма, так и пиетисты в конце XVII столетия выступили против ортодоксальности и внешних форм лютеранства. С точки зрения пиетизма самое главное в жизни каждого человека — это нравственное самоусовершенствование, благочестие (сам термин «пиетизм» происходит от латинского слова *pietas* — благочестие), деятельная любовь к людям. Внешнему соблюдению предписаний христианской религии, выполнению церковных обрядов пиетисты отводили второстепенное место, в связи с чем уменьшалась и роль священнослужителей.

Требование нравственного усовершенствования у пиетистов находило практическое выражение в проповеди возрождаемого ими средневекового аскетизма. Игры, музыка, посещение театра, светские развлечения — все это считалось греховным, отвлекающим человека от служения богу, от истинной нравственности, от покаяния. В связи с тем что пиетизм возник в среде мелкой буржуазии, для него, так же как для кальвинизма в Швейцарии, было характерным значительное внимание, уделявшееся вопросам практической земной жизни, что отвечало потребностям немецкого бюргерства.

Считая весьма важной стороной своей деятельности воспитательные беседы на религиозные темы, пиетисты с самого начала большое внимание уделяли школе и детям, выработав свою собственную педагогическую систему, которая наиболее четко изложена в трудах Августа Германа Франке (1663—1727).

В связи с тем что подробное рассмотрение вопроса о педагогике пиетизма не входит в задачу данной работы, мы отметим только основные положения пиетистской педагогики, поскольку они в значительной степени отражались на развитии немецкой педагогики в первой половине XVIII в. и даже в конце этого столетия.

В основе пиетистской педагогики лежала религия, которая находилась в центре всего обучения. Перед школой ставилась задача — воспитывать в детях три основные христианские добродетели: любовь к истине, повиновение и прилежание. Однако было бы неправильно утверждать, что пиетисты, в частности сам Франке, отрицали важность сообщения детям научных знаний. Такой точки зрения, например, придерживался М. И. Демков, автор известного дореволюционного курса истории западноевропейской педагогики. Характеризуя в общем пиетистскую педагогику, он писал, что «цель школы (пиетистов.— А. П.) — отнюдь не сообщение известных знаний: всякое учение в сущности должно иметь воспитывающее направление. Цель как учения, так и воспитания состоит в созидании царствия Божия в сердце ребенка»¹.

Однако в дальнейшем при характеристике содержания обучения, М. И. Демкову не удалось доказать правильность этого положения. Более того, он приводит высказывания Франке, свидетельствующие об обратном. Наряду с религией, которой Франке отводил половину всего учебного времени, он рекомендовал «учить так детей, чтобы они научились познавать Бога из природы, чтобы умели отличать одну сторону от другой, знали, как путешествовать, как измерять и разверстать поле, как пользоваться календарем и пр.»².

Это жизненно-практическое направление пиетистской педагогики совсем не говорит об отрицании важности знаний. Правильнее сказать, что пиетисты стремились использовать изучение наук как для удовлетворения потребностей практической жизни, так и для подкрепления религиозно-нравственного воспитания. Франке, конечно, говорил, что «без благочестия всякая наука, всякая мудрость скорее вредна, чем полезна, ибо никогда не бывает уверенности, что ею не злоупотребляют»³, но это еще не свидетельствует об отрицании роли знаний.

¹ М. И. Демков, История западноевропейской педагогики. Для высших женских и педагогических курсов, учительских институтов и семинарий, педагогических классов женских гимназий и для преподавателей средней школы, М., 1912, стр. 325.

² Там же, стр. 329.

³ Цит. по кн.: Ф. Ге, История образования и воспитания. Пер. П. Д. Первова, М., книгоизд. К. И. Тихомирова, 1912, стр. 175.

Пиетизм категорически выступал против догматического обучения детей. Дети должны были постигать все, что только возможно, на собственном опыте. Важная роль отводилась и истории, ознакомление с которой, по мнению педагогов-пиетистов, должно способствовать правильному использованию опыта предыдущих поколений, ибо «предвзятые суждения мешают развитию мудрости. Они возникают из суеверий и традиций. Прочной же основой мудрости должны служить науки, искусства и языки. Дети должны научиться применять усвоенные знания вовремя и в нужном месте. Кроме того, дети должны научиться давать отчет о причинах тех или иных своих поступков»¹.

Несомненной заслугой педагогов-пиетистов было то, что они явились пионерами в деле создания реальных учебных заведений в Германии: первые их организаторы — Землер и Геккер — были тесно связаны с Франке и в своей практической деятельности осуществляли его идеи.

Однако, несмотря на ряд несомненно положительных черт пиетистской педагогики, которые игнорировались религиозными противниками пиетизма вообще, эта педагогика с самого начала содержала в себе зародыши той воинствующей реакционности, которая так ярко проявилась в конце XVIII и начале XIX в.

Т. Циглер в своей «Истории педагогики», стараясь защитить Франке от критики со стороны противников, пишет о его гуманности и сердечности как в его религиозной, так и в педагогической деятельности², которые якобы часто забываются. Но тем не менее в другом месте, при характеристике педагогики пиетизма, Т. Циглер, помимо своей воли, должен был дать ей по существу отрицательную оценку, указав на такие ее черты, которые родственны христианской педагогике средних веков. Будучи серьезным ученым, Т. Циглер должен был признать, что в педагогике пиетизма «дело шло не о том, чтобы направить в общем предполагаемую хорошей натуру, а о том, чтобы сломать в корне испорченную волю, переделать злого с детства человека,

¹ F. H e m a n, Geschichte der neueren Pädagogik. In sechster Auflage neubearbeitet von Dr. Willy Moog, Osterwieck/Harz und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1921, S. 157.

² Т. Циглер, История педагогики, стр. 235.

об уничтожении всякой самостоятельности и индивидуальности, на место которых должны выступать общие пиетистские нормы. Характерно для этого воспитания то, что после применения наказания ребенок должен был подать руку, благодарить и обещать исправиться. Такое требование должно было неизбежно вести к лицемерию и лжи»¹.

Несомненно, что эти основные положения пиетизма в области нравственного воспитания, являвшиеся по существу шагом назад по сравнению с педагогическими идеалами эпохи Возрождения, и привлекли внимание прусского абсолютистского государства, которое сделало пиетизм своей идеологией. И нужно сказать, что результаты пиетистского воспитания, введенного Фридрихом Вильгельмом I, не обманули надежд прусского монархизма, доставив Фридриху II «прилежных, работающих, скромных, бережливых, верных и храбрых крестьян, чиновников и солдат, в которых он нуждался для создания величия своего государства»².

Рассматривая пиетизм в развитии, нельзя не заметить его эволюции, если можно так выразиться, в обратном направлении: в первый период после возникновения, когда он выступал за свободу совести, боролся против догматического протестантизма и вводил в своих школах значительный элемент реального образования, связывая учение с жизнью, пиетизм сыграл определенную положительную роль. Положение резко изменилось после того, как пиетистам стала покровительствовать прусская монархия.

Во второй половине XVIII в. пиетизм стал так же нетерпим по отношению к представителям других религиозных течений, как и лютеранство, против которого он раньше из-за этого выступал. Религиозная нетерпимость привела вновь к догматизму и засилью религии в школах, что ни в коей мере не соответствовало потребностям общественного развития.

На смену пиетизму в конце XVIII в. в Германии приходят филантропизм и неогуманизм, сыгравшие видную роль в развитии прогрессивной немецкой педагогики, созданной нарождающимся классом буржуазии.

¹ Т. Циглер, История педагогики, стр. 228.

² F. Немап, Geschichte der neueren Pädagogik, S. 154.

2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ПЕДАГОГИКИ ФИЛАНТРОПИЗМА

Развитие нового общественного класса — буржуазии — в Германии, как и в других странах Западной Европы, вызвало специфическое идейное движение — «просветительство», направленное против феодализма и особенно усилившееся во второй половине XVIII в. В Германии это движение развивалось в условиях экономической и политической отсталости всего государства в целом и слабости самой буржуазии. В связи с этим все немецкое просветительство носило гораздо более абстрактный, ограниченный характер, чем, например, во Франции или в Англии.

Однако, несмотря на экономическую отсталость и политическую раздробленность Германии, из среды молодой немецкой буржуазии выдвинулся целый ряд прогрессивных мыслителей, подвергших серьезной критике изживший себя феодализм. Эта борьба против феодализма во всех его проявлениях знаменовала собой стремление буржуазии выработать свою собственную идеологию, свое собственное мировоззрение, которые помогли бы ей занять положение в обществе если не выше, то, по крайней мере, наряду с дворянской знатью.

Оппозиция буржуазии по отношению к феодальным порядкам, вызванная хотя медленным, но неуклонным переходом к капиталистическому способу производства, находила отражение во всех областях жизни. Однако немецкая буржуазия того времени, в противоположность французской, была большей частью консервативной в политическом отношении, что объясняется ее слабостью как общественного класса и зависимостью от аристократии. Ее борьба за эмансипацию ограничивалась главным образом стремлением к уничтожению сословного неравенства, к уравниванию в правах «деятельной» буржуазии с «бездельничающими» дворянами¹.

Ограниченность мышления немецкой буржуазии проявлялась очень ярко в том, что, осознавая необходи-

¹ Ср.: G. Ulbricht, Die «Allgemeine Revision» — eine fortschrittliche bürgerliche pädagogische Kampfschrift am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Robert Alt zum 50. Geburtstag. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1955, SS. 35—36.

мость изменения существующих общественных отношений, большая часть идеологов нового класса представляла себе эти изменения возможными без революции, путем реформ сверху, путем просвещения.

Идеологи передовой части немецкой буржуазии полагали, что главной причиной всех социальных несправедливостей является невежество самих людей. Поэтому для уничтожения общественного зла они считали необходимым в первую очередь изменить содержание и характер воспитания и обучения, что должно было, по их мнению, привести к изменению отношений между людьми, к изменению самих людей.

Таким образом, вместо требования полного уничтожения феодализма идеологи молодой немецкой буржуазии выдвинули идею духовного освобождения людей, которым в будущем предстоит реформировать общественные отношения.

Один из наиболее видных идеологов немецкой буржуазии второй половины XVIII в. Эрнст Христиан Трапп писал: «Пусть же столь счастливо подготовленное улучшение школ перестанет быть только сладким сном друзей человечества и превратится в источник счастья во всех странах и мира на земле, содействуя развитию всех наук и искусств. Пусть же это будет действительностью, которая превратит землю в рай»¹. Нетрудно заметить, что эта точка зрения в известной степени напоминает взгляды французских просветителей XVIII в., оказавших определенное влияние на формировавшуюся в то время идеологию немецкой буржуазии.

К концу XVIII столетия в Германии появилась целая плеяда так называемых «новых воспитателей», которые пытались на практике осуществить «революцию в педагогике», о необходимости которой писал Кант. Их заслугой явилось создание школ нового типа, изменение содержания и методов обучения и воспитания детей.

Из числа «новых воспитателей» наиболее выдающееся место в истории немецкого Просвещения занимают представители педагогического течения, получившего название *филантропизма* (от греческого *phileo* —

¹ E. Chr. Trapp, Unterredung mit der Jugend. Hamburg und Kiel, 1775, S. 14.

люблю и anthropos — человек) и оказавшего влияние на развитие теории и практики воспитания во многих странах.

Буржуазные историки педагогики обычно рассматривают филантропизм как перенесение на немецкую почву или идей Ж.-Ж. Руссо и других французских просветителей, или учения англичанина Д. Локка¹. Было бы, конечно, неправильно отрицать наличие сильного влияния Руссо и других французских просветителей XVIII в. на развитие прогрессивных педагогических воззрений не только в Германии, но и в большинстве стран Старого и Нового Света. Воздействие взглядов Руссо и его соратников по борьбе против феодальной идеологии на умы передовой части современного им общества было очень сильным, но нам представляется неправильным утверждение, что эти взгляды просто *переносились* в другие страны, в частности в Германию. В действительности филантропизм и все немецкое Просвещение возникли в результате сдвигов в экономической жизни общества и являлись выражением потребностей общественного развития самой Германии.

То, что филантрописты уделяли большое внимание педагогическим мыслям Локка и Руссо, не было случайным. Локк, будучи идеологом молодой английской буржуазии XVII в., поставил своей задачей разработать такую систему воспитания и обучения, которая позволила бы подготовить молодого человека из среды буржуазии и обуржуазившейся аристократии к успешной практической деятельности. Аналогичные задачи встали и перед новыми, буржуазными педагогами в Германии в конце XVIII в. Естественно, что представители новой педагогики обратили свое внимание на то, что в этой области было уже сделано их предшественниками, в частности Локком и Руссо.

Нельзя также не отметить, что филантрописты характером своей деятельности значительно отличались от Руссо. В противоположность последнему, который

¹ Ср.: История педагогики Карла Шмидта, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов, т. 3, Пер. Э. Циммермана, изд. 3, доп. и испр. Вихардом Ланге, М., изд. К. Г. Солдатенкова, 1880, стр. 567; Т. Циглер, История педагогики, стр. 273 и далее.

отстаивал права детей только в своих произведениях, педагоги-филантрописты занимались и практическими вопросами организации воспитания и обучения детей в специально созданных воспитательно-образовательных учреждениях.

Основателем педагогического течения филантропизма справедливо считают Иоганна Бернгарда Базедова (1724—1790). Вместе с ним в деле развития прогрессивной немецкой педагогики много сделали Христиан Готтгильф Зальцман (1744—1811), Иоахим Генрих Кампе (1746—1818), Эрнст Христиан Трапп (1745—1818), Карл Фридрих Барт (1741—1791), Иоганн Штуве (1752—1793), Петер Виллауме (1746—1806) и целый ряд других теоретиков и практиков педагогики.

В своих теоретических работах и практической деятельности филантрописты исходили из того, что улучшение условий жизни людей невозможно без предварительного улучшения постановки работы в воспитательно-образовательных учреждениях. Мало этого, филантрописты не без основания полагали, что из числа существовавших тогда школ ни одну нельзя рассматривать в качестве образца, ибо ни одна из них не отвечает потребностям развития общества. Основываясь на этом, педагоги-филантрописты пришли к выводу, что нужно заново создавать всю систему воспитания и образования, открывая школы нового типа, в которых работали бы новые учителя.

«Новые воспитатели» выступили против основных принципов традиционной педагогики и подвергли уничтожающей критике построенную на этих принципах школьную систему.

Критика существующего воспитания и обучения велась филантропистами в основном в двух планах.

В отношении обучения главный порок филантрописты видели в том, что в школах детей заставляли заучивать непонятные слова. Преподавание в большинстве случаев носило такой же характер, как и в средние века: древние языки рассматривались не как средство овладения знаниями, а как самоцель; содержание учебных предметов было совершенно оторвано от потребностей реальной жизни и не готовило учащихся к практической деятельности. Большой помехой в деле обучения филантрописты считали также отсутствие проду-

манной системы учебников и пренебрежение делом подготовки учителей, которые, как правило, не имели ни достаточных знаний, ни практических навыков педагогической работы.

Касаясь вопросов воспитания, представители филантропической педагогики в качестве его основного порока отмечали отсутствие разумного начала и жестокость по отношению к детям. Воспитание, по их мнению, часто не достигает желаемой цели потому, что оно пронизано духом религиозной нетерпимости, как это было, например, в школах пиетистов.

Самое главное, что не удовлетворяло филантропистов как выразителей потребностей молодой буржуазии в области воспитания и обучения,— это отрыв школы от нужд практической жизни, в которую должны вступать молодые поколения. Школа, пронизанная духом догматической религии, старалась внушить детям презрение к земной жизни, готовя их к вечному существованию в потустороннем мире. Такая установка школы, характерная для эпохи феодализма, естественно, не могла удовлетворить прогрессивный в то время класс молодой буржуазии, обладавшей глубоким и достаточно обоснованным оптимизмом, присущим тем классам, которые приходят на смену умирающим.

Основной принцип, на котором строилась вся филантропическая педагогика, наиболее ярко сформулирован Базедовым: «Природа! Школа! Жизнь! — писал он.— Если между ними тремя царят дружба и согласие, то человек становится тем, чем он должен быть, но не может стать сразу: веселым в детстве, бодрым и любознательным в юности, удовлетворенным и полезным во взрослом состоянии. Однако если природу изгоняют из школы, а в жизни надсмехаются над школой, то человек вырастает тройным уродом: три головы, шесть рук, и все они в непрерывной ссоре»¹.

Стремление связать школу, с одной стороны, с природой, а с другой — с жизнью, сделать обучение радостным, готовить из детей полезных граждан своего оте-

¹ Joh. Bernh. Basedow, Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu denken und zu thun. In Ansehung eines in Anhalt-Dessau errichteten Philanthropins oder pädagogischen Seminars von ganz neuer Art, die schon seyn sollte. Leipzig, 1775, S. 15.

чества, деятельных и любящих жизнь людей,— вот что характеризует педагогические идеалы филантропизма.

В многочисленных трудах филантропистов содержится не только обстоятельная критика современной им школы и педагогики, что важно уже само по себе, но излагается также целая система нового, разумного с точки зрения филантропизма воспитания и обучения детей.

Цель этого воспитания в самом общем виде сформулирована Базедовым так: «Главная цель воспитания должна состоять в том, чтобы подготовить детей к общепользней, патриотической и счастливой жизни. Наоборот, важное звание, богатый доход, ученость, ловкость движений и приятные манеры — все это такие преимущества, о приобретении которых детьми следует заботиться только при том условии, если не будет нанесен вред главной цели»¹.

Пути и средства достижения этой главной цели воспитания были конкретизированы и более подробно раскрыты во многих книгах и статьях как самого Базедова, так и его многочисленных последователей. Значительная часть этих работ была включена в капитальное шестнадцатитомное издание под общим названием «Allgemeine Revision des gesamten Schul — und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher»² (1785—1792) — «Всеобщий пересмотр всего школьного и воспитательного дела обществом педагогов-практиков».

Этот многотомный труд явился как бы педагогической энциклопедией немецкого Просвещения, где были в известной системе изложены воззрения молодой немецкой буржуазии конца XVIII в. на воспитание и обучение детей. При подготовке его филантрописты ставили своей целью отобрать из всей огромной литературы по вопросам воспитания только самое полезное и необходимое как для учителей, так и для родителей.

Не останавливаясь подробно на общей характеристике этого монументального памятника немецкой педа-

¹ J. B. Basedow, *Ausgewählte Schriften. Mit Basedow's Biographie, Einleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. Hugo Göring. Verlag von Hermann Beyer und Söhne, Langensalze, 1880, S. 42.*

² В дальнейшем это издание для краткости мы будем называть просто «Allgemeine Revision». — А. П.

гогики конца XVIII в.¹, представляется, однако, целесообразным привести перечень всех работ, вошедших во все 16 томов. Это поможет яснее представить себе круг проблем, волновавших передовую педагогическую общественность Германии того времени.

Том 1.

И. Г. Кампе, Предисловие, которое одновременно содержит план всего труда; стр. I—LXXXIV;

К. Барт, О цели воспитания вообще, стр. 1—124;

И. Г. Кампе, О необходимости хорошего воспитания ребенка родителями до и после его рождения, стр. 125—232;

И. Штуве, Самые общие принципы воспитания, выведенные из надлежащего знания человека с учетом его назначения, его телесной и духовной природы в их внутренней взаимосвязи, его способности к счастью, стр. 233—382;

И. Штуве, Общие принципы физического воспитания, стр. 383—462.

Том 2.

И. Г. Кампе, О самом раннем воспитании детей на первом и втором году их жизни, стр. 1—296;

П. Виллауме, Об отношении к первым шалостям детей, стр. 297—616.

Том 3.

И. Х. Унцер, Диететика беременных, стр. 1—76;

К. Ф. Уден, Диететика кормящих, 77—291;

И. Г. Кампе, О необходимости сохранять равновесие между человеческими силами. Особое предостережение от распространенной ошибки, заключающейся в перенапряжении чувств (детей.— А. П.), стр. 291—434;

П. Виллауме, Нужно ли при воспитании приносить в жертву приспособленности человека к жизни (Brauchbarkeit) его совершенство, а если нужно, то в какой степени? стр. 435—616.

¹ Интересующихся отошлем к работе: G. Ulbricht, Die «Allgemeine Revision» — eine fortschrittliche bürgerliche pädagogische Kampfschrift am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Robert Alt zum 50. Geburtstag. Volk und Wissen volkseigener Verlag, Berlin, 1955, SS. 33—70.

Том 4.

П. Виллауме, Общая теория о том, как следует с помощью воспитания пробуждать, укреплять и направлять хорошие склонности и привычки, стр. 1—604.

Том 5.

И. Г. Кампе, О большом вреде слишком раннего развития детей, стр. 1—160;

П. Виллауме, Трактат по вопросу о том, как достичь послушания детей, из которых впоследствии вырастут уступчивые люди, не делая их в то же время безвольными, или как развивать волю без своеволия, стр. 161—277;

П. Виллауме, О склонностях, которые нужно подавлять или, по крайней мере, ослаблять, стр. 275—730.

Том 6.

И. Ф. Ест, Попытка ответить на педагогический вопрос: каким образом можно уберечь детей и молодых людей от опустошающих тело и душу пороков разврата или, если дети ими уже заражены, как их излечить от этого, стр. 1—286;

И. Ф. Ест, Опыт наставления юношам и девушкам о вреде пороков, вытекающих из нарушения целомудренности, с кратким изложением учения о продолжении рода, стр. 287—609.

Том 7.

П. Виллауме, О пороках разврата в молодости, стр. 1—384. Примечания, стр. 385—535.

Том 8.

Э. Х. Трапп, Об обучении вообще. Цель и предметы обучения для различных сословий. Можно ли обучение сделать более легким и приятным, а если можно, то в какой мере? Общие методы и принципы (обучения.— А. П.), стр. 1—210;

П. Виллауме, О развитии тела, принимая во внимание совершенство и счастье человека или о физическом воспитании, стр. 211—492.

Том 9.

Джон Локк, Руководство по воспитанию (Мысли о воспитании.— А. П.), стр. 1—612. (С большим количеством примечаний педагогов-филантропистов.— А. П.)

Том 10.

Ф. А. Кроме, О подготовке домашних учителей, стр. 1—162;

И. Штуве, О необходимости как можно раньше приучать детей к живому и наглядному познанию и о том, как это делать, стр. 163—444;

И. Г. Кампе, О целесообразности и нецелесообразности в наградах и наказаниях, стр. 445—568;

П. Виллауме, О показной нравственности детей, стр. 569—640.

Том 11.

Э. Х. Трапп, Об обучении языкам, стр. 1—524.

Тома 12—15.

Ж.-Ж. Руссо, Эмиль или о воспитании. (С огромным количеством примечаний Кампе, Резевица, Штуве, Виллауме и других филантропистов. Общий объем всех четырех томов вместе с примечаниями составляет около 2000 стр.— А. П.)

Том 16.

Э. Х. Трапп, О необходимости (открытия.— А. П.) общественных школ и об их отношении к государству и церкви, стр. 1—232;

Указатель (ко всем 16 томам.— А. П.), стр. 233—328¹.

В первом томе «Allgemeine Revision» имеются две содержательные работы, посвященные рассмотрению общих вопросов воспитания: «О цели воспитания вообще»,

¹ Издание «Allgemeine Revision» распространялось по подписке. В числе подписчиков были представители большинства стран Европы. В книгохранилищах Москвы, как нам известно, хранятся два экземпляра этого сочинения. Один из них хранится в библиотеке им. В. И. Ленина, а другой — в библиотеке Московского государственного университета.

написанная Бартом, и «Самые общие принципы воспитания...», принадлежащая перу Штуве¹.

В своей работе Барт указывает прежде всего на то, что воспитание необходимо каждому человеку, так как оно помогает вырабатывать представления на основе чувственных восприятий и делать выводы, опираясь на разум. Человек, не получивший правильного воспитания и образования, не прошедший систематического курса обучения, очень часто обобщает свои ошибочные наблюдения, отрицательный опыт и в результате приходит к ложным выводам. Это положение Барта, уточняющее и конкретизирующее общую формулировку Базедова, в известной мере сохранило свою справедливость и до настоящего времени, а в эпоху борьбы против догматизма и схоластики старой школы и становления новой школы это требование было весьма прогрессивным.

Интересные высказывания филантропистов по вопросу о цели воспитания встречаются в многочисленных примечаниях к переводам «Мыслей о воспитании» Локка и «Эмиля или о воспитании» Руссо, которые были включены в «Allgemeine Revision».

По мнению Руссо, воспитатель поставлен перед альтернативой: формировать или человека, или гражданина. Достижение обеих этих целей одновременно представлялось Руссо невозможным. (Правда, впоследствии в работе «Замечания об управлении Польшей» Руссо несколько изменил первоначальную точку зрения. Филантрописты же рассматривали только педагогические мысли Руссо, высказанные им в «Эмиле».) Ошибочность первоначального утверждения Руссо вытекала из противопоставления им потребностей индивидуума потребностям общества. Сам Руссо выступал решительным сторонником воспитания *естественного* человека.

Представители филантропической педагогики были совершенно несогласны с такой постановкой вопроса.

¹ B a h r t, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt, SS. 1—24; S t u v e, Allgemeinste Grundsätze der Erziehung, hergeleitet aus einer richtigen Kenntnis des Menschen in Rücksicht auf seine Bestimmung, seine körperliche und geistige Natur und deren innigste Verbindung, seine Fähigkeit zur Glückseligkeit und seine Bestimmung, SS. 233—382.

Они не только выступили против недооценки роли человеческого общества в воспитании, что наблюдалось у Руссо, но и видели существенный недостаток воспитания Эмиля именно в том, что общество в этом воспитании не принимает ни прямого, ни косвенного участия. По мнению самих филантропистов, человек предназначен для жизни в обществе других людей и многим обязан этому обществу¹. Пренебрежение требованиями общества в процессе воспитания отрицательно влияет на формирование нравственного облика человека².

Филантрописты, за исключением, пожалуй, одного Виллауме, стояли на той точке зрения, что идеалом воспитания является подготовка человека, полезного для общества, умеющего в то же время достигать и личного счастья. Этот идеал они считали достижимым³.

Конечно, нужно иметь в виду, что в данном случае речь идет только о *принципиальной возможности* осуществить такое единство задач воспитания. Естественно, что в условиях Германии XVIII столетия о каком-либо сочетании личного и общественного счастья не могло быть и речи. Но во всяком случае неоспоримо ценным в этих высказываниях филантропистов является то, что воспитание они рассматривали как средство подготовки подрастающего поколения к жизни в обществе, а влияние общества считали важным фактором воспитания. Именно важность влияния общества для развития человеческого индивидуума и побудила филантропистов выступить против «естественного» человека Руссо. Филантропистам этот «естественный» человек представлялся просто дикарем, лишенным возможности приобщиться к достижениям человеческой культуры⁴.

Считая, что только благодаря воздействию общества природа человека может достичь наиболее полного развития, филантрописты допускали возможность некоторого ограничения прав индивидуума: «... если иногда

¹ «Allgemeine Revision», 12. Theil, S. 206.

² *Ibidem*, S. 450 ff.

³ Ср.: «Allgemeine Revision», 13. Theil, S. 167.

⁴ R. Wothge, Der Kommentar zu Rousseaus «Emil» in Campes Revisionswerk. «Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg», 1954/55, Heft 2, SS. 485—491.

общество отнимает у человека силы или ограничивает круг его деятельности, то зато оно дает ему часто силы благодаря образованию, вспомогательным средствам, инструментам, общественным связям и т. п.»¹.

В работе Штуве «Самые общие принципы воспитания...» содержится ряд интересных и ценных мыслей о необходимых предпосылках эффективного воспитания. Штуве исходит из того, что каждый воспитатель должен знать природу человека.

Это стремление разобраться в сущности человеческой природы и раскрыть ее тайну было характерным для всей философии и педагогики эпохи Просвещения. Да это и вполне понятно, если иметь в виду убежденность просветителей в непосредственной зависимости всех пороков общества от человеческого невежества. Для того чтобы устранить общественное зло, они считали необходимым правильно организовать воспитание подрастающих поколений, а для того чтобы это можно было сделать, нужно было предварительно подвергнуть тщательному изучению природу человека. Высказывания филантропистов по этому вопросу служат одним из свидетельств того, что на развитие прогрессивной буржуазной педагогики в Германии конца XVIII столетия определенное положительное влияние оказали воззрения французских философов-просветителей, возглавивших все движение просветительства вообще.

Заслугой Штуве является то, что он не только поставил перед немецкими педагогами задачу изучения человеческой природы, но и сделал попытку указать пути, по которым это изучение должно было идти. «Знать человека,— говорит Штуве,— это значит понимать его физическую и духовную организацию, его силы»². Помимо того, воспитатель должен еще обязательно уяснить себе, в каком взаимоотношении находятся душа и тело человека, его физические и умственные силы. В этом большую помощь учителю, по мнению Штуве, могла оказать эмпирическая психология, получившая к концу XVIII в. довольно значительное развитие. Для разработки эмпирической психологии много сделали такие крупные

¹ «Allgemeine Revision», 12. Theil, S. 314.

² St u v e, Allgemeinste Grundsätze der Erziehung... «Allgemeine Revision», erster Theil, S. 236.

философы, как Хр. Вольф и Г. В. Лейбниц. Вольф различал два вида психологии — рациональную и эмпирическую. Задачей эмпирической психологии он считал изучение внешних проявлений духовной жизни человека. И Вольф, и Лейбниц занимались вопросом о природе человеческих ощущений и восприятий, побуждений и склонностей, интересовались законами мышления.

Прогрессивные немецкие педагоги конца XVIII столетия — Базедов, Кампе, Трапп, Резевиц и др. — пытались применить к педагогике общие принципы, выводимые эмпирической психологией. Используя данные общей психологии, они старались таким путем обосновать принципы обучения и воспитания. Будучи новой для немецкой педагогики, эта попытка обоснования основных положений теории воспитания данными психологии встречалась раньше у таких классиков, как Локк и Руссо. Однако Штуве в этом отношении пошел дальше их. Он полагал, что для педагога недостаточно простого использования данных, полученных психологией при изучении природы человека. Штуве считал, что каждый учитель-практик и педагог-теоретик должен изучать психическую жизнь человека и использовать в своей деятельности результаты этого изучения.

Очень важной, не утратившей своей ценности и до настоящего времени является мысль Штуве о том, что для изучения психической жизни человека важную роль играет тщательный анализ лучших произведений мировой классической литературы. Он указывает, что в произведениях Гомера, Шекспира, Сервантеса и других классиков дается глубоко верное изображение человеческих характеров. Читая такие книги, можно узнать, что люди чувствовали и как они действовали в различные исторические эпохи, при различных обстоятельствах. Справедливость этой мысли Штуве подтверждается тем, что и в настоящее время произведения художественной литературы, особенно написанные зрелыми мастерами, привлекают пристальное внимание психологов, являясь объектом серьезного их изучения.

Следует отметить, что из упомянутых путей изучения человеческой природы — использование данных эмпирической психологии, личное изучение психики человека и ознакомление с художественной литературой — Штуве

отводил главное место тщательным и систематическим наблюдениям за всеми проявлениями душевной жизни человека. Он считал, что такие наблюдения повседневно должны вестись каждым педагогом. «За людьми следует наблюдать в различных условиях и при различных обстоятельствах,— писал он,— умея объективно оценивать их характер и их поступки... Нужно знать различные виды деятельности, ремесла, производства, искусства, науки, хотя бы настолько, чтобы оценить по достоинству необходимые для них таланты и умения и вытекающие из них заслуги перед человеческим обществом»¹.

Выявить, определить те качества человеческой личности, которые являются для общества ценными, можно только в процессе изучения характера, поступков, всей деятельности человека, а отнюдь не умозрительным путем². «Насколько мало простое знание правил и общей теории делает знатока и мастера в области какого-либо искусства, настолько же мало, еще меньше, делает знатоком человеческой души одно только теоретическое изучение психологии»,— говорил Штуве³. Нельзя не согласиться с правильностью этой мысли.

Следствием внимательного наблюдения за психической жизнью детей явился новый подход к рассмотрению основных проблем воспитания во всех воспитательно-образовательных учреждениях, в которых работали педагоги-филантрописты. В частности, одним из весьма ценных результатов изучения возрастных особенностей детей было установление важной роли игры в жизни ребенка. Благодаря этому в воспитательных учреждениях филантропистов игра нашла такое широкое применение, которого она до того времени никогда и нигде не получала. Для Германии это было особенно важно, так как занимавшая господствующее положение пьестистская педагогика стремилась изгонять из жизни детей, как и взрослых, все радостное, все веселое, превра-

¹ Stuve, *Allgemeinste Grundsätze der Erziehung...* «Allgemeine Revision», I. Theil, S. 246.

² Ср.: G. Ulbricht, *Die «Allgemeine Revision» — eine fortschrittliche bürgerliche pädagogische Kampfschrift am Ende des 18. Jahrhunderts.* In: *Beiträge zur Geschichte der Erziehung*, S. 52.

³ Stuve, *Allgemeinste Grundsätze der Erziehung...* «Allgemeine Revision», I. Theil, S. 243.

щая школы в подобие молитвенных домов. Нельзя не отметить также и того, что изменение отношения к детским играм сыграло большую роль в деле развития дошкольной педагогики в Германии, основы которой также были заложены филантропистами.

3. ФИЛАНТРОПИЗМ О ГАРМОНИЧЕСКОМ СОЧЕТАНИИ УМСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Одной из характерных черт немецкой прогрессивной педагогики эпохи Просвещения было возрождение педагогического идеала времен Ренессанса — проблема гармонического сочетания умственного и физического развития ребенка вновь привлекла внимание всех передовых педагогов.

Филантрописты справедливо полагали, что укрепление физических сил детей способствует их умственному развитию. Одностороннее же совершенствование умственных или физических сил делает невозможным достижение главной цели воспитания, которая состоит в подготовке из детей полезных членов общества. В связи с этим в педагогике филантропизма равноправное положение занимали вопросы как умственного образования, так и физического и нравственного воспитания.

Потребность развивающегося буржуазного общества в деятельных, полезных гражданах нашла свое выражение в новой формулировке цели воспитания вообще. Вполне закономерным поэтому явилось также и изменение взглядов на содержание и методы умственного образования.

Трапп, которого обычно считают первым немецким профессором педагогики, в своей работе «Об обучении вообще» поставил вопрос о ненужности обучения детей в школах таким предметам, которые трактуют о потустороннем мире и только вносят путаницу в головы учащихся. Вместо этого он предлагал развивать ум детей путем изучения тех учебных предметов, которые имеют важное практическое значение для жизни всего общества. К таким учебным дисциплинам Трапп причислял математику, практическую логику, основы естественного права, законы отечества, науки о самом человеке, его силах, обязанностях и т. д., одним словом, все то, что

способствует разумной и счастливой жизни человека¹.

Аналогичные соображения по вопросу содержания образования высказал и Штуве в своем объемистом сочинении под довольно длинным названием: «О необходимости как можно раньше приучать детей к живому и наглядному познанию и о том, как это делать».

Солидаризуясь с Траппом, Штуве считал чрезвычайно желательным введение в учебный план школ в числе обязательных предметов естественной истории, физики, математики, технологии и т. п.² Он доказывал, что вооружение юношества практическими знаниями необходимо прежде всего для государства, которое получает в этом случае полезных граждан. В результате указанного изменения содержания учебных планов «среди всех классов и сословий будет распространяться культура, которая сделает людей более умными, изобретательными, деятельными и будет способствовать развитию того, что называется внешним благосостоянием»³.

Конечно, нельзя полагать, что само требование введения в учебный план упомянутых предметов было абсолютно новым. Об этом говорили Коменский, Локк, Руссо, а в условиях Германии изучение части этих предметов было уже введено в школы пиетистами. Заслуга филантропической педагогики заключается здесь не в перечислении ряда реальных учебных предметов, а в выдвижении требования приблизить их изучение к потребностям практической жизни, в попытке осуществить эту связь школы с жизнью.

В отношении содержания образования значительный интерес представляют критические замечания Зальцмана, содержащиеся в его работе «О воспитании»⁴. На их

¹ T r a p p, Vom Unterricht überhaupt. Zweck und Gegenstände desselben für verschiedene Stände. Ob und wie fern man ihn zu erleichtern und angenehm zu machen suchen würde? «Allgemeine Revision», 8. Theil, S. 35.

² S t u v e, Ueber die Notwendigkeit Kinder zu anschauernder und lebendiger Erkenntnis zu verhelfen; und über die Art, wie man das anzufangen habe. «Allgemeine Revision», 10. Theil, S. 435.

³ I b i d e m, S. 438.

⁴ Ch. G. S a l z m a n n, Ausgewählte Schriften. Mit Salzmann's Lebensbeschreibung herausgegeben von Eduard Ackermann. Zweiter Band. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne, 1901, SS. 5—30: Etwas über Erziehung.

основе нетрудно составить себе представление и о положительных взглядах филантропистов на содержание школьного обучения.

Зальцман начинает с того, что выясняет сущность истины, которая, по его мнению, состоит не в чем ином, как в согласованности наших представлений с фактами реальной действительности¹. Присоединяясь к взглядам просветителей на невежество как на источник всех человеческих несчастий, Зальцман видит важнейшее средство познания истины в глубоком изучении природы. «Природа — общий источник средств против человеческого несчастья и для увеличения человеческого благоденствия»². Но именно этого-то знания природы и не хватало тогдашнему немецкому обществу, характерной особенностью которого было пренебрежение к окружающему человека реальному миру.

Одной из основных причин невежества людей в отношении природы Зальцман считал неудовлетворительную работу школы в области преподавания естественных наук. В зависимости от их отношения к естествознанию, он разделял все школы на три категории.

К первой категории Зальцман относил все учебные заведения того времени, в которых естествознание не только не преподавалось, но, наоборот, делалось все возможное, чтобы отвлечь внимание детей от окружающей природы. Все преподавание в этих школах касалось только таких предметов и явлений, которых ребенок не видел, не осязал и о которых не слышал. Выходя из подобной школы, указывал Зальцман, ребенок мог ответить на вопросы, как подразделяются ангелы, в скольких лицах является бог, какой силой обладает крещенская вода, но не знал, из каких частей состоит растение, какие рыбы водятся в соседней реке, какую пользу приносит березовый сок и т. п.

В школах второй категории естествознание уже преподается, но самой природы учащиеся не видят, им сообщаются только названия отдельных предметов и явлений природы. Оканчивая школу такого типа,

¹ Ch. G. S a l z m a n n, Ausgewählte Schriften. Zweiter Band, S. 15.

² I b i d e m, S. 17.

дети знают массу слов, но не знают вещей, обозначаемых этими словами.

Наконец, в самых лучших школах, к которым Зальцман, по-видимому, относил реальные школы, учащимся при изучении естествознания показывают картины с изображением объектов и явлений природы. Однако самые лучшие картины и гравюры не могут в точности передать характерные особенности, цвет, форму реальных предметов. Поэтому учащиеся даже этих лучших школ, познакомившись с теми или иными предметами по картинам, не могут узнать их в естественной обстановке.

Считая все это совершенно ненормальным, Зальцман, как и другие филантрописты, выступал за то, чтобы содержание изучаемого в школе материала, особенно по естественным наукам, отвечало бы потребностям практической жизни, ориентировало бы детей в мире реальных вещей и явлений. Он указывал, что знания представляют собой ценность не сами по себе, а лишь постольку, поскольку они помогают человеку сделаться полезным членом общества.

В этой связи Зальцман критиковал современные ему школы и за то, что они стремились увести детей от окружающей действительности, направляя их внимание на объекты и явления, удаленные в пространстве и времени. Так, на уроках священной истории ребенка вырывали из родного окружения и говорили ему об Эдеме, Арарате, Ханаане, Египте, Аравийской пустыне, Иордане, Сионе и Голгофе, тогда как этот ребенок, может быть, не бывал еще даже в окрестностях города, не знает, что такое холм.

Аналогичная картина наблюдалась и на уроках всеобщей истории, где говорилось об Афинах, Спарте, Риме, их государственном устройстве, античном искусстве и т. п. Ребенок, не умеющий еще различать государственные должности в своей стране, должен был рассуждать о консулах, трибунах, эдилах, диктаторах и т. п.

Ничуть не лучше обстояло дело, по мнению Зальцмана, на уроках географии и естествознания, на которых детей вводили опять в какие-то чужие страны, говорили об экзотических растениях и животных. А так как все редкое привлекает внимание, то дети «удивляются сло-

нам и кокосовым орехам, оставаясь равнодушными к лошадям и лесным орехам»¹.

Эти высказывания Зальцмана очень близки мыслям Песталоцци относительно последовательности в обучении: нужно начинать знакомить детей не с какими-то чужими и непонятными вещами, а с окружающей их родной природой. Нельзя не отметить, что воззрения Зальцмана складывались под известным влиянием дидактических трудов Я. А. Коменского, которые весьма ценились всеми филантропистами. Так, например, принципы доступности и следования от близкого к далекому, сформулированные великим чешским педагогом, оказали весьма положительное воздействие как на практику обучения в школах филантропистов, так и на разработку ими вопросов теории обучения.

Немецкие буржуазные педагоги-просветители конца XVIII в. наряду с постановкой вопроса о сближении содержания образования и обучения с потребностями практической жизни поставили также вопрос и о методах обучения, которые в большей степени отвечали бы изменявшимся общественным отношениям.

Большая заслуга филантропистов здесь заключается в том, что они первыми в Германии сделали попытку коренным образом изменить методы обучения в школе, изгнав из нее бессмысленную зубрежку, место которой должна была занять активная и сознательная работа всех учащихся.

Методы старой школы вели к тому, что учащиеся приучались оперировать абстрактными понятиями, обобщениями, не имея ни малейшего представления о тех фактах, которые лежат в основе этих обобщений.

Для того чтобы этого не происходило, филантрописты требовали введения в школах новых, рациональных методов преподавания, в корне противоположных догматизму и схоластике. Вместе с этим они уже прекрасно понимали важность материального оборудования школ, без которого было невозможно кардинальное улучшение постановки обучения. Поэтому-то Штуве в упоминавшейся уже работе писал, что все общественные школы должны быть снабжены «коллекциями произведений

¹ Ch. G. Salzmann, *Ausgewählte Schriften*. Zweiter Band, S. 21.

природы и искусства, инструментами, машинами, моделями, картами, чертежами и т. п. Хотя осуществление этого предложения стоит дорого, но и важность его исключительно велика и самоочевидна»¹.

Рассматривая процесс обучения, филантрописты исходили из того, что в его основе должен лежать принцип наглядности. Осуществлению этого принципа они придавали решающее значение. Недаром Штуве писал: «Если молодежи предстоит достигнуть необходимой степени образованности, счастья и полезности (для общества.— А. П.), то она должна приобрести собственный опыт, должна видеть и слышать своими собственными глазами и ушами, должна сама вести наблюдения, знакомясь наглядным путем с предметами окружающего мира, такими, какими они являются в действительности»².

Аналогичная мысль проводится и в работе Базедова «Агатократор, или о воспитании будущих регентов» (1771), где, описывая пути обучения принца, он указывает на такие приемы ознакомления с природой, как демонстрация реальных предметов и их изображений, рассказ о свойствах этих предметов, наблюдения за производимыми опытами и т. п.³ Интересно отметить, что здесь Базедов не рекомендует практиковать сложных экспериментов исследовательского характера, поскольку это уже выходит за рамки задач школы.

Вопрос о необходимости использовать в процессе обучения средства изобразительной наглядности рассматривается также в широко известной работе Базедова «Книга методов для отцов и матерей семей и народов» (1770). Обосновывая необходимость использовать в школе различные картины и гравюры, Базедов приводит четыре аргумента, суть которых сводится к следующему: 1) Картины всегда вызывают интерес детей, даже если на них изображаются обычные предметы обихода,

¹ S t u v e, Ueber die Notwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauer und lebendiger Erkenntnis zu verhelfen... «Allgemeine Revision», 10. Theil, S. 437—438.

² S t u v e, Ueber die Notwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauer und lebendiger Erkenntnis zu verhelfen... «Allgemeine Revision», 10. Theil, S. 439.

³ J. B. B a s e d o w, Agathokrator: oder von Erziehung künftiger Regenten nebst Anhang und Beylagen. Bey des Verfassers Freunden und in Commission bey C. Fritsch in Leipzig, 1771, S. 62.

к которым дети в жизни абсолютно равнодушны; 2) Рассказ учителя или поучительная беседа, построенные на материале картины, бывают живее, интереснее и дольше сохраняются в памяти детей; 3) Использование картин позволяет дать учащимся на уроке представление о тех предметах, которые нельзя показать в действительности; 4) Картины оказывают незаменимую помощь на уроках иностранных языков, делая понятной речь учителя без перевода¹.

Базедов не ограничивался простой декларацией о пользе средств изобразительной наглядности. Он составил особую учебную книгу «Elementarwerk» по образцу «Orbis pictus» Коменского. Правда, нужно отметить, что книга Базедова значительно уступала труду Коменского.

Высокую оценку роли наглядности в процессе обучения, которая содержится в работах Базедова, Штуве, Кампе, Зальцмана и других филантропистов, можно рассматривать как материалистический элемент их гносеологии, ведущий свое происхождение еще от Коменского и Локка. Об этом же свидетельствует и взгляд филантропистов на чувственные восприятия как на источник познания. Сами восприятия представлялись им отражением в сознании людей окружающего их мира реальных вещей и явлений.

Филантрописты полагали, что чувственные силы человеческой души являются первыми среди всех других, но в то же время предостерегали учителей от возможного переутомления еще незрелых детских чувств специальными упражнениями, предлагая наряду с ними использовать и детские игры. Нужно отметить, что все сторонники новой педагогики детским играм отводили весьма видное место в процессе первоначального воспитания и обучения.

В упомянутой книге Базедова «Elementarwerk» имеется специальный раздел, в котором описываются игры для детей различного возраста. При этом Базедов замечает, что детям нужно предоставлять свободу в выборе игр, лишь бы эти игры не приносили им вреда. В то же самое время он указывает, что опытный воспитатель в силах

¹ J. B. B a s e d o w, Ausgewählte Schriften, S. 107. Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker.

сделать так, чтобы дети всегда выбрали ту игру, «которая может быть полезной, развивая известные физические умения, способствуя выработке определенных понятий, способствуя усвоению необходимых для будущего знаний, способствуя развитию будущих добродетелей»¹. Здесь Базедовым предусмотрены специальные игры для развития осязания, ловкости, памяти, внимания детей, для выработки у них определенных трудовых навыков².

Интересно отметить, что Базедов предлагал, по видимому под влиянием Руссо³, и так называемые «ночные игры», которые должны были преследовать двойную цель: с одной стороны, они должны были использоваться как средство преодоления распространенной среди детей боязни темноты и связанных с этим суеверий, с другой — как средство развития органов внешних чувств.

К играм детей по вечерам без света весьма положительно относился и Кампе. Чтобы приучить зрение детей к темноте, он рекомендовал давать сначала детям возможность играть в сумерки, а потом в полной темноте. При этом дети должны играть с такими предметами, которые им нравятся, возбуждают у них интерес, надолго сохраняют новизну и привлекательность. В результате ребенок, по словам Кампе, «оказывается поставленным перед необходимостью приучать свои глаза довольствоваться самым слабым светом, благодаря чему он научается различать многое тогда, когда непривыкший к темноте человек не может разглядеть руку перед своими глазами»⁴.

Все филантрописты единодушны в положительной оценке роли игры для обучения и воспитания, но взгляды Штуве, Барта, Кампе являются в этом отношении более правильными, чем взгляды Базедова, который

¹ Das Basedowische Elementarwerk. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und Nachdenken. Erster Band. Zur Zeit Kaiser Joseph II. Zweite sehr verbesserte Auflage. Leipzig, bei Siegfried Lebrecht Crusius, 1785, SS. 47—48.

² *Ibidem*, SS. 49—63.

³ Ж.-Ж. Руссо, Эмиль или о воспитании. Пер. с франц. П. Первова, кн. 2-я, М., изд. т-ва И. В. Кушнерева и К°, 1896, § 219—235, стр. 156—169.

⁴ Campe, Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahr der Kindheit. «Allgemeine Revision», 2. Theil, S. 284.

отводил игре несоразмерно большое место в учебном процессе. Именно это и было наиболее уязвимым местом дидактики Базедова, за что его справедливо критиковали не только противники филантропической педагогики, но и соратники.

Кампе, Барт, Штуве стояли на той точке зрения, что игра должна облегчать ребенку усвоение *системы* знаний, делая само обучение привлекательным. По мнению Барта, например, существенным недостатком метода Базедова было злоупотребление игрой за счет приучения к систематическим учебным занятиям. Выступая против старой школы, которая разрушала здоровье детей, заставляя их сидеть неподвижно целыми днями, Барт, однако, считал, что нельзя впадать и в другую крайность — позволять детям все время действовать по своему усмотрению в зависимости от настроения.¹ Обдуманно использовать игры в обучении, не изгоняя из классной комнаты серьезных занятий, призывал также и Кампе.

Как уже отмечалось выше, новым и прогрессивным в педагогике филантропизма было большое внимание к вопросам физического воспитания, что вообще характерно для эпохи развивающегося капитализма.

Известно, что в феодальном обществе физическое воспитание было привилегией только аристократии, в среде которой выработался своеобразный идеал рыцарского воспитания. Внешний здоровый вид, физическая сила, выносливость были качествами, выделявшими представителей господствующего сословия феодалов.

В период разложения феодализма сословное расслоение общества постепенно начало сменяться классовым. Молодая буржуазия в это время стремилась занять положение в обществе наравне с дворянством. Вполне понятно, что идеологи буржуазии, разрабатывавшие новую педагогику, сразу же выдвинули и требование хорошего физического воспитания для детей представителей третьего сословия. Есть все основания утверждать, что требование гармонического развития духовных и физических сил человека в эпоху

¹ B a h r t, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt... «Allgemeine Revision», I. Theil, S. 65.

Просвещения было одним из проявлений общей борьбы идеологов буржуазии против привилегий феодальной аристократии.

Вопросам физического воспитания в той или иной мере уделяли внимание все филантрописты, а один из них — Хр. Ф. Гутс-Мутс (1759—1839) наравне с Ф. Л. Яном (1778—1852) — считается родоначальником школьного преподавания гимнастики.

Достаточно четкое обоснование необходимости давать детям наряду с умственным образованием также и физическое воспитание содержится в работе Виллауме «О развитии тела...», помещенной в восьмом томе «Allgemeine Revision». Рассматривая вопрос о назначении физического воспитания, Виллауме полагал, что оно необходимо для того, «чтобы человек мог целесообразно пользоваться своим телом и его членами при выполнении действий, связанных с профессией, чтобы он был весел и счастлив, чтобы он мог по-настоящему наслаждаться благами жизни, охотно и без труда выполнял свои обязанности и как можно легче переносил жизненные невзгоды»¹.

Из этого высказывания Виллауме видно, что физическое воспитание он рассматривает как средство, в известной мере способствующее улучшению благосостояния буржуа, помогая ему одерживать победу в капиталистической конкуренции, делая его более работоспособным и энергичным. Та же самая мысль прямо была высказана и Бартом, который писал, что, «чем крепче, сильнее, бодрее тело, тем более способен человек к работе»².

Однако было бы совершенно неправильно думать, что филантрописты оценивали значение физического воспитания узкоутилитарно, только с точки зрения подготовки молодежи к труду и выработки физической выносливости. Они полагали, что умственное и физическое воспитание находятся в неразрывной связи между собой и усиление одного из них за счет ослабления

¹ Villaume, Von der Bildung des Körpers im Rücksicht auf die Vollkommenheit und Glückseligkeit der Menschen, oder über die physische Erziehung insonderheit. «Allgemeine Revision», 8. Theil, SS. 280—281.

² C. F. Bahrdt, Handbuch der Moral, Frankenthal, 1790, S. 438.

другого неизбежно приводит к нарушению гармонии в развитии человека.

Одностороннее увлечение умственными занятиями, характерное для школ того времени, явилось одной из причин критики системы образования в Германии, которая содержалась в трудах прогрессивных буржуазных педагогов конца XVIII в. Филантрописты полагали, что пренебрежение физическим воспитанием детей в итоге весьма отрицательно отражается и на их умственном развитии. Виллауме, в частности, говорил, что «необходимо упражнять тело для того, чтобы оно могло воспринимать и выполнять приказания души, а душа через тело могла бы развивать свои силы»¹.

Подобные соображения о взаимодействии физического и духовного развития человека высказывали и другие представители филантропической педагогики. Штуве, например, утверждал, что «как дух действует на тело, так и, наоборот, тело действует на дух»². Говоря это, он имел в виду, что проявление всех видов человеческих эмоций, как положительных, так и отрицательных, оказывает соответствующее воздействие и на физическое самочувствие человека, на здоровье тела.

Что же касается вопросов практического осуществления всестороннего физического воспитания человека, то филантрописты полагали, что оно должно проводиться с раннего детства, начинаясь с воспитания элементарных правил гигиены.

Зальцман в духе Локка и Руссо считал, что здоровье человеческого тела в значительной степени зависит от характера употребляемой человеком пищи. Поэтому он допускал возможным давать детям только такие продукты, которые просты, не изысканны, зато питательны. Сюда он включает молочные и мясные продукты, хлеб, различные овощи, ягоды и фрукты, короче говоря, все то, что являлось обычной пищей населения Германии. Зальцман категорически выступал против всякого рода пирожных, тортов, сдобных булочек и т. п., считая, что они не только бесполезны, но даже

¹ Villaume, Von der Bildung des Körpers... «Allgemeine Revision», 8. Theil, S. 233.

² J. Stuve, Kleine Schriften gemeinnützigen Inhalts. Braunschweig, 1794, S. 121.

и вредны. Он полагал, что все изысканные произведения кондитерского искусства могут быть с успехом заменены различными ягодами и фруктами, которые всегда доставляют детям большое удовольствие.

Зальцман считал также, что, для того чтобы дети были физически здоровы, недостаточно только одного правильного питания. Для этого, по его мнению, необходимо разумно организовать всю жизнь детей, обеспечить им ежедневно достаточное пребывание на воздухе, а также сон в хорошо вентилируемом помещении. Умственные занятия, связанные обычно с пребыванием в закрытом помещении, должны не только иметь перерывы для отдыха и подвижных игр детей, но также и чередоваться с занятиями, требующими физического напряжения, к которым относятся экскурсии, работа в огороде, саду или мастерских.

Нельзя не отметить и того, что Зальцман, как и другие представители филантропизма, находясь под значительным влиянием идей естественного воспитания, большое значение придавал закаливанию детей. Все виды работ на открытом воздухе он считал необходимым проводить при любой погоде: в жару, в мороз, во время дождя. При этом он указывал, что такое закаливание должно проводиться постепенно, особенно если речь идет об изнеженных детях. Правильно воспитанному ребенку никакие изменения погоды не принесут вреда, так как он к ним уже приучен.

Наряду с указанными средствами физического воспитания Зальцман предусматривал также еще и специальные физические упражнения, основанные главным образом на естественных движениях человека. Он включал сюда бег, прыжки, ходьбу по бревну, различные подвижные игры, верховую езду и танцы¹.

Базедов, кроме этих видов физических упражнений, рекомендовал борьбу, которую, по его мнению, неправомерно игнорируют или отрицают ее значение из-за неправильного использования. Помимо того что знание приемов борьбы является полезным для каждого человека как средство самообороны, Базедов указывал на борьбу как на важное средство развития всех мышц

¹ Ch. G. Salzmann, *Ausgewählte Schriften*. Zweiter Band, SS. 65—66.

человеческого тела, ссылаясь при этом на практику народов древнего мира¹.

Из всех филантропистов наиболее известным специалистом в области физического воспитания был Гутс-Мутс, который на основании теоретических высказываний Руссо, Локка, Базедова и Зальцмана сумел впервые в истории немецкой педагогики разработать стройную систему гимнастических упражнений, а написанная им книга «Гимнастика для юношества» долгое время считалась классическим трудом в области физического воспитания.

Большое внимание филантропистов к вопросам физического воспитания, выдвигание его в один ряд с умственным образованием и признание причинной зависимости между ними заслуживают высокой оценки. В этом следует видеть первую попытку немецких прогрессивных педагогов преодолеть тот отрыв духовной жизни человека от его физического развития, который был характерен для средневекового мировоззрения и господствовал в Европе вплоть до второй половины XVIII столетия.

4. ВОПРОСЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ В ФИЛАНТРОПИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКЕ

Филантропическая педагогика придавала большое значение правильной организации умственного образования и физического воспитания. Однако для полного образования молодого человека она считала еще необходимым осуществлять специально нравственное воспитание, которое у филантропистов стоит даже на первом месте.

Оценивая роль обучения и нравственного воспитания, Базедов в своей «Книге методов» говорил, что второе важнее первого, ибо широко образованный человек может совершать самые безнравственные поступки, если его как следует не воспитали². Исходя из этого, Базедов призывал всех учителей и родителей «уделять значительно больше времени важнейшей части воспитания

¹ Das Basedowische Elementarwerk. Zweiter Band. Zwuite Auflage, SS. 441—442.

² Ср.: J. B. B a s e d o w, Ausgewählte Schriften, S. 93.

и значительно меньше формальному обучению, которого требует мода»¹.

Конечно, нельзя согласиться с утверждением Базедова, что образование имеет меньшее значение по сравнению с нравственным воспитанием: одно неразрывно связано с другим и обучение является одним из важнейших средств нравственного воспитания. Вместе с этим следует признать весьма положительным требование Базедова относительно использования в школе специальных воспитательных приемов. Для того времени это было и новым, и прогрессивным, ибо во всех учебных заведениях главное место отводилось механическому заучиванию учебного материала, а нравственное воспитание понималось только как воспитание религиозное, сводившееся к заучиванию догматов христианства.

То, что филантропизм особенно большое внимание уделял вопросам нравственного воспитания, не было случайным. Во второй половине XVIII в. жизнь в Германии характеризовалась резким падением уровня нравственности, что свидетельствовало о приближающейся гибели феодального общественного строя.

Яркое описание морального облика немецкого общества конца XVIII в. дано в известной работе И. Г. Кампе «Отеческий совет моей дочери», опубликованной в 1788 г. в «Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts», являвшимся органом филантропистов. Кампе пишет: «Наши картинные галереи наполнены неприличными изображениями... на наших публичных спектаклях слышатся грубая речь невоспитанности и грязные двусмысленности; куда ни пойдешь, куда ни посмотришь — повсюду видишь и слышишь вещи, которые оскорбляют нежное чувство стыдливости, которые могут развратить воображение»².

Чтобы исправить это чреватое последствиями положение, филантрописты считали необходимым кардинально улучшить нравственное воспитание молодежи. В этих целях, например, они предлагали разыгрывать с детьми самодеятельные спектакли, которые, по их мнению, могли способствовать выработке у детей необходимых навыков нравственного поведения.

¹ Ср.: J. B. Basedow, *Ausgewählte Schriften*, S. 93.

² J. H. Campe, *Väterlicher Rath für meine Tochter*, Leipzig, 1790, S. 110.

Барт в статье «О цели воспитания вообще» по этому поводу писал: «Если бы дети иногда сами представляли маленькие комедии, в которых бы их (детей.— А. П.) намеренно ставили в разнообразные ситуации, в которых бы встречались различные костюмы, лица, выражения, тон, церемониал и т. п. и где приходилось бы сталкиваться с королями, дамами, стариками, прислугой — одним словом, со всякого рода людьми и упражняться в выполнении их роли, то это могло бы быть наиболее легким путем обучения их (детей.— А. П.) изящным манерам и благородному поведению»¹.

Кампе² в качестве примечания к этой мысли Барта перечисляет ряд условий, соблюдение которых необходимо для того, чтобы эти самодеятельные спектакли оказывали воспитывающее влияние: «1. Каждая роль в спектакле должна быть сама по себе достаточно нравственна, чтобы ребенку не могло повредить вживание в нее; 2. Представления должны даваться не для посторонних, а в узком семейном кругу; 3. Это развлечение не должно доставляться детям слишком часто; и, наконец, 4. Нужно уметь избегать награждения и выделения тех детей, которые особо отличились хорошей игрой»³.

Точка зрения Барта и Кампе поддерживалась и Штуве, который утверждал, что драматизация является чрезвычайно действенным средством воспитания и образования, позволяющим знакомить детей со всем разнообразием человеческой природы. Он писал: «Каким другим более наглядным способом можно нагляднее представить им (детям.— А. П.) презренный облик пороков и глупости вместе с их печальными последствиями, с одной стороны, красоту и достоинство добродетели и мудрости, а также вытекающие из них благодетельные последствия, с другой? Как же иначе можно поднять юношеское сердце до высоких чувств и воодушевить его ими?»⁴ Однако Штуве, как и его коллеги, подчеркивал,

¹ Bahrt, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt... «Allgemeine Revision», I. Theil, S. 93.

² Будучи редактором всех 16 томов «Allgemeine Revision», Кампе к большинству произведений давал свои комментарии.

³ Bahrt, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt... «Allgemeine Revision», I. Theil, SS. 93—94.

⁴ Stuve, Ueber die Notwendigkeit Kinder frühzeitig zu anschauer und lebendiger Erkenntnis zu verhelfen... «Allgemeine Revision», 10. Theil, SS. 429—430.

что речь может идти только о хороших спектаклях, так как плохие спектакли способствуют развращению вкусов и нравов¹.

Не понимая, что нравственность в конечном счете определяется материальными условиями жизни общества, филантрописты верили в возможность нравственного усовершенствования людей без разрушения устоев феодализма. Эта ошибка филантропистов была свойственна и многим другим просветителям XVIII в., но она не может уменьшить ценность их деятельности для своего времени.

Важность взглядов Базедова и его последователей на вопросы нравственного воспитания заключается в том, что они отражали прогрессивные устремления общественности того времени. Представители филантропической педагогики пытались решить проблему нравственного воспитания применительно к потребностям нового общественного класса — буржуазии.

Актуальность проблемы нравственного воспитания делает совершенно понятным и то, что в «Allgemeine Revision», этой энциклопедии филантропизма, ряд работ посвящен именно этим вопросам².

Большое место этим вопросам отводится и в трудах Базедова, в частности в «Книге методов» и «Elementarwerk».

¹ Ср.: J. B. B a s e d o w, Ausgewählte Schriften, S. 189. В «Zweites Stück des philanthropischen Archivs», Beilage H, SS. 73—102 приведены образцы пьес, которые разыгрывались в филантропии в Дессау.

² V i l l a u m e, Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, 4. Theil, SS. 1—604;

V i l l a u m e, Wie kann mans erhalten, dass Kinder gehorsam und Männer dereinst nachgebend werden, ohne willenslos zu sein, oder wie kann man sie zur Fertigkeit des Willens ohne Eigensinn bilden, 5. Theil, SS. 161—274;

V i l l a u m e, Von den Trieben, welche man ersticken, oder doch wenigstens schwächen muss, 5. Theil, SS. 275—730;

V i l l a u m e, Ueber die äusserliche Sittlichkeit der Kinder, 10. Theil, SS. 569—640;

V i l l a u m e, Ueber das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder, 2. Band, SS. 297—616;

C a m p e, Ueber die früheste Bildung junger Kinderseelen im ersten und zweiten Jahre der Kindheit, 2. Theil, SS. 1—296;

C a m p e, Ueber das Zweckmässige und Unzweckmässige in den Belohnungen und Strafen, 10. Theil, SS. 445—568.

Первое, на что обращает внимание Базедов,— это дисциплинирование детей с самого младшего возраста, приучение их к послушанию, следованию воле воспитателей. В полном согласии со взглядами Локка Базедов полагал, что такое послушание вначале должно основываться на страхе перед возможными неприятными последствиями проступков, а позднее — на чувстве любви и доверия к взрослому.

Безусловное повиновение ребенка воле взрослого Базедов рассматривает в качестве необходимой предпосылки успешной воспитательно-образовательной работы. Если ребенок научится послушанию, это избавит его от многих опасностей, предотвратит поступки, могущие принести вред как самому ребенку, так и окружающим его людям. Наконец, Базедов считал необходимым приучать детей к послушанию и потому, что и взрослый человек вынужден находиться в зависимости от государства и соблюдать определенные законы¹. Это последнее положение Базедова несомненно является консервативной стороной его теории нравственного воспитания, поскольку речь шла о подчинении абсолютизму.

Однако, говоря о необходимости выработки у детей навыков послушания, Базедов предлагал использовать в этих целях новые методы. Нельзя не отметить и того, что и в самом понимании послушания у филантропистов было положительное зерно. Виллауме, например, особо подчеркивал, что ни в коем случае нельзя подавлять духовные силы ребенка. Задача воспитателя состоит не в том, чтобы *«сломить волю ребенка, а в том, чтобы поставить его в такие условия, когда ребенок научится управлять своей волей»*².

Базедов указывал, что соответствующую воспитательную работу можно проводить уже с самыми маленькими детьми. В частности, он рекомендовал родителям не потакать капризам детей, не успокаивать их различными уступками: если ребенок плачет, стараясь добиться выполнения своего желания, то на такой плач вообще не следует обращать внимания, и ребенок скоро поймет, что слезы в подобных случаях не помогут.

¹ Ср.: J. B. B a s e d o w, *Ausgewählte Schriften*, S. 44.

² *Villaume*, *Ueber das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder*, «Allgemeine Revision», 2. Theil, S. 345

Для того чтобы приучить детей к выполнению распоряжений воспитателя, Базедов рекомендовал четко формулировать их и отдавать всегда в одной и той же форме. Особенно он настаивал на том, чтобы воспитатель обязательно добивался выполнения своего распоряжения. В этом опять заметно определенное влияние взглядов Локка, высказанных им в «Мыслях о воспитании». Однако, вместе с этим, Базедов полагал, что, после того как ребенок будет в состоянии понимать более или менее развернутую аргументацию, наряду с приказанием можно и нужно использовать еще и совет, выражаемый в форме одобрения или неодобрения тех или иных поступков ребенка.

В «Книге методов» Базедов дает родителям много практических советов, некоторые из которых сохранили определенную ценность и до настоящего времени.

«Не засыпайте ребенка ни советами, ни приказаниями: он не запомнит их надолго, не будет думать одновременно о всех и привыкнет к выговорам и наказаниям. Легко приказывать и запрещать, но часто лучше того и другого, если вы будете отвлекать детей от искушения совершить какой-то нехороший поступок. Не запрещайте детям ничего такого, чего они, вероятно, не сделают и без запрещения, ибо приказы возбуждают любопытство. Если ребенок совершит безнравственный поступок, примите сначала вид глубочайшего удивления и только после этого дайте совет или приказание на будущее. Никогда не используйте в шутку те слова и выражение лица, которые вы используете при отдаче серьезных приказаний: это путает ребенка и служит оправданием его непослушанию. Заботьтесь о том, чтобы в присутствии детей никто не порицал ваших приказаний или не обвинял в суровости наказаний: в противном случае вы потеряете любовь и уважение детей. Отдавайте приказание кратко, ясно и с видом, не допускающим возражения. Отменяйте свои приказания тогда, когда вам это кажется нужным и особенно тогда, когда причиной неправильного распоряжения было предубеждение. Однако, прежде чем ваши дети не станут взрослыми, не говорите им, что вы ошиблись в своем приказании, так как это просто не нужно, если вы с ними не умничаете»¹.

¹ J. B. B a s e d o w, Ausgewählte Schriften, SS. 46—47.

Многое из этих высказываний Базедова находится в тесной связи с мыслями Локка и Руссо, но в условиях Германии это было совершенно новым, вносящим большой вклад в дело воспитания детей в школе и дома.

Интересным представляется указание Базедова, что невыполнение детьми совета не должно вызывать каких-то специальных наказаний. Здесь он солидаризируется с Руссо и говорит, что наказанием должны служить неприятности, которые возникают естественно, вытекая из самой природы вещей. Задача воспитателя — разъяснить ребенку, что неприятность является следствием неправильного поступка, невыполнения совета. Базедов совершенно правильно замечает, что дети особенно внимательно прислушиваются к тому, что не касается их непосредственно, но говорится третьему лицу и что такие беседы оказывают значительно большее воспитательное воздействие, чем длинные и скучные наставления.

Полезным Базедов также считал иногда рассказывать воспитанникам о счастливой судьбе послушных и умных детей. Это соображение Базедова положило начало созданию многочисленных нравоучительных рассказов и повестей для детей, где в конце обязательно добавляется, по выражению Белинского, «моральный хвостик». Такого рода сентиментально-нравоучительная литература для детей была чрезвычайно распространена в Германии в XIX в., а оттуда была перенесена и в другие страны.

Чем взрослее становится ребенок, тем реже должны применяться приказания, уступая место советам. Однако все приказания должны по-прежнему неукоснительно выполняться, а невыполнение их должно влечь за собой различного рода наказания. Резко выступая против распространенных в семье и школе физических наказаний, филантрописты все же полностью не отказывались от них, но допускали их применение в исключительных случаях по отношению к детям трех-четырёх лет. При этом они категорически настаивали на том, что нельзя детей подвергать наказаниям в присутствии посторонних людей или тогда, когда сам воспитатель находится в состоянии аффекта.

Базедов считал, что при правильной организации воспитания необходимость применения наказания вообще

возникает не так уж часто и что сами виды наказаний могут быть весьма различны: лишение тех или иных удовольствий, оставление без обеда и в самых крайних случаях для детей младшего возраста — розги. Допуская наказание розгами, Базедов считал весьма вредным использовать помещение детей в карцер или в темную комнату, так как эти средства почти никогда не способствуют исправлению поведения ребенка, но зато благоприятствуют развитию у него различных предрассудков, связанных с боязнью темноты и одиночества.

Из всего сказанного выше еще нельзя делать вывод, что филантрописты считали применение наказаний неизбежным. Базедов в «Книге методов» высказывал мысль, что если бы дети всегда находились среди воспитанных людей, если бы родители и учителя следовали советам, изложенным выше, если бы воспитатели старались завоевать любовь своих воспитанников, то непослушание детей было бы редкостью и исправить его можно было бы мягкими средствами. Пока же все эти условия правильного воспитания отсутствуют, приходится прибегать и к различного рода наказаниям.

Гораздо более желательным, чем наказания, Базедов считал использование в воспитательных целях поощрений, но и здесь он указывал на необходимость чрезвычайно осмотрительного их применения. Он считал, что ни в коем случае нельзя поощрять поведение детей обещанием какой-то награды. Сами же поощрения не должны быть частыми и изысканными.

Базедов правильно указывал, что почти все окружающее ребенка может быть использовано в качестве поощрения при правильном отношении к этому воспитателем: букет цветов, лента, картинка, книга, карандаш, право присутствовать вместе со взрослыми и т. п. Использование каких-то специальных наград и поощрений, так же как и наказаний, при правильной постановке воспитания, по мнению Базедова, становится излишним. В идеальном случае высшей наградой для ребенка должна быть всеобщая удовлетворенность его поведением и умеренная похвала родителей или воспитателей.

В системе нравственного воспитания филантрописты уделяли большое внимание выработке у детей тех мо-

ральных качеств, которые стали выдвигаться на первый план с развитием класса буржуазии.

Умение управлять своими желаниями, стойкость, скромность и прилежание, любовь к чистоте и порядку, исполнительность, уважение к окружающим людям, религиозность в духе деизма — вот те основные нравственные добродетели, воспитывать которые у детей считали необходимым педагоги-филантрописты. Этим вопросам посвящены специальные разделы в «Книге методов» Базедова и в ряде упоминавшихся работ Виллауме и Штуве.

Базедов указывал, что некоторые ограничения потребностей, преодоление физического отвращения, перенесение известной степени болевых ощущений, а также стойкость по отношению к опасностям полезно и можно воспитывать у детей с раннего возраста, но только постепенно. Одновременно Базедов попытался наметить и некоторые практические приемы, которые следует применять родителям и воспитателям. Так, он рекомендовал не спешить с выполнением невинных желаний детей, приучая последних к отказам. Отказ, по мнению Базедова, не следует мотивировать, так как ребенок в большинстве случаев не в состоянии этого понять, но зато получает повод к сомнениям относительно обоснованности того или иного запрещения. Полезным Базедов считал иногда выполнять желания детей частично или заменять одно желаемое другим. Для того чтобы облегчить ребенку перенесение отказа в чем-либо, надо использовать какое-нибудь отвлекающее занятие. Так ребенок постепенно и приучится к мысли о том, что не всякое его желание может быть выполнено.

Подобным же образом необходимо с ранних лет воспитывать у детей терпеливость и выдержку. В этих целях, например, во время болезней, которым часто бывают подвержены дети, Базедов рекомендовал разъяснять детям, что в жизни человека здоровье и болезнь чередуются неизбежно, поэтому болезнь нужно терпеливо переносить, а чтобы она скорей прошла, необходимо спокойно лежать в постели и принимать лекарства, как бы они ни были неприятны. В тех же случаях, когда во время болезни возможны какие-то занятия, надо их использовать для развлечения детей, что до некоторой степени облегчает перенесение физических страданий

и учит ребенка самостоятельно использовать отвлекающие занятия в качестве средства для облегчения перенесения вынужденных страданий¹.

Касаясь вопроса воспитания у детей правдивости, Базедов считает, что этому надо уделять внимание как можно раньше, так как у маленьких детей особенно часто проявляется склонность к непреднамеренной лжи. Дети часто фантазируют для того, чтобы иметь тему для рассказа. Чтобы отучить ребенка от рассказывания такой по существу безобидной неправды, Базедов рекомендует, например, родителям и воспитателям некоторое время делать вид, что сказавшему невинную ложь ребенку уже ни в чем больше не верят. Такой прием, по мнению Базедова, оказывает на ребенка очень сильное воздействие. Самым же главным средством воспитания правдивости, как и других нравственных качеств, Базедов считал личный пример воспитателя и других взрослых, с которыми общается ребенок.

Вопрос о воспитании правдивости рассматривает и Виллауме в своей работе «Об отношении к первым шалостям детей», но подходит он к нему несколько более теоретически. Виллауме считает ложь, аффектацию, жеманство, гримасничанье явлениями одного порядка, которые ничуть не зависят от природных задатков. Все они представляются ему только результатом неправильного воспитания, приводящего к искажению в сознании детей реально существующей действительности: «Природа, действительные вещи являются предметами нашего знания, прообразом всех наших идей. Следовательно, все ведет нас к действительности и истине, приковывает нас к ним. Чтобы думать о том, чего нет в природе, мы должны быть оторваны от действительности вещей. Чтобы сделать это, нужна сила и сила немалая, ибо она должна противостоять природе и нашей склонности к ней»².

Всякие проявления лжи и притворства у взрослых являются проявлением стыда, страха, честолюбия, корыстных интересов, т. е. результатом причин, которые для маленького ребенка еще не существуют. Родители совершают очень большую ошибку, когда, стараясь позаба-

¹ J. B. B a s e d o w, Ausgewählte Schriften, SS. 55—56.

² V i l l a u m e, Ueber das Verhalten bei den ersten Unarten der Kinder, «Allgemeine Revision», 2. Theil, S. 457.

вить ребенка, делают гримасы, представляются что плачут и т. п. Все это для ребенка служит первыми образцами и уроками притворства. К этому же ведут, по мнению Виллауме, и такие игры, как игра в прятки со взрослыми, когда последние притворяются, что не видят спрятавшегося ребенка и продолжают его искать. Чрезвычайно пагубным для воспитания правдивости Виллауме считал применение весьма распространенного в те времена приема, когда ребенка после жестокого и очень часто несправедливого наказания заставляли целовать розги. Это одновременно приучало ко лжи и озлобляло ребенка.

Не менее отрицательно Виллауме относился и к тому, что родители часто задают ребенку вопросы: «Кого ты любишь?», «Любишь ли ты меня?» Ведь взрослые и без этих вопросов по поведению ребенка могут судить об его отношении к ним, отвечают же дети часто неправду: таким образом, детей как бы заставляют говорить ложь. Нельзя не заметить, что эти и многие другие соображения Виллауме относительно неправильного поведения родителей и воспитателей с детьми небезынтересны и в настоящее время.

Итак, для того чтобы ребенок вырос честным и правдивым, воспитатели и родители должны весьма внимательно следить за своими собственными словами и поступками.

Таким образом, из высказываний Виллауме видно, что он, как и Базедов, одним из самых главных средств воспитания считал пример воспитателя, который, конечно, должен сочетаться с другими, специальными приемами воспитательного воздействия, направляемыми главным образом на преодоление уже возникших в поведении ребенка ненормальностей, являющихся следствием неправильного воспитания.

Говоря о таких нравственных качествах, как трудолюбие и прилежание, Базедов отмечал, что они вырабатываются в процессе упражнения, причем задачей воспитателя является формирование у детей правильного отношения к трудовой деятельности. Базедов считал ошибочным, когда взрослые в присутствии детей после окончания какой-либо работы говорят: «Как хорошо, что окончились тяготы этого труда!» По его мнению, в таких случаях надо говорить: «Хорошо, что я кончил

это дело и что после отдыха я могу начать новую работу»¹.

Воспитание трудолюбия и прилежания, которые стали считаться важными моральными качествами в среде молодой буржуазии, занимает видное место в педагогике филантропизма, хотя значительная часть филантропистов во главе с Базедовым говорила и писала о воспитании детей главным образом «благородных сословий».

Занимаясь практическим воспитанием детей аристократов и адресуя свои работы дворянам, Базедов в своей «Книге методов» все же счел необходимым дать родителям и воспитателям следующий совет, который отнюдь нельзя считать соответствующим взглядам аристократической морали: «Старайтесь чаще показывать детям, что большинство удовлетворенных людей находится не среди тех, кто почти все свое время тратит на развлечения, а среди тех, кто прилежно работает по необходимости или по своему почину. Под *работой* я понимаю здесь любое занятие, которое совершается по предписанию и должно длиться определенное время или до достижения определенной цели»².

К различным видам трудовой деятельности филантрописты считали целесообразным приучать детей начиная с 5—6-летнего возраста. Виды физического труда при этом должны выбираться воспитателем с таким расчетом, чтобы они способствовали укреплению физических сил детей, в то же время не переутомляя их. Базедов, в частности, подчеркивал, что, приучая детей к труду, следует по возможности избегать элементов принуждения. Для мальчиков рекомендовалась летом работа в саду и огороде, а зимой — работа по домашнему хозяйству, требующая известного напряжения. Для девочек предлагались различные виды работ, связанные с ведением домашнего хозяйства.

В соответствии с одним из основных принципов филантропической педагогики — принципом полезности — Базедов считал необходимым, чтобы результаты выполняемой детьми работы приносили пользу или им самим, или окружающим, последнее предпочтительнее. Учитывая потребность детей в игре, филантрописты связы-

¹ J. B. Basedow, *Ausgewählte Schriften*, S. 62.

² *Ibidem*.

вали приучение детей младшего возраста к труду с игровой деятельностью. Сам Базедов, например, предлагал, чтобы дети изготавливали для себя различные игрушки: волчки, тележки, палочки и т. п. Но этого мало: изготовив игрушки, дети должны играть ими сообща, а не в одиночку. По мнению Базедова, такое умение делиться с товарищами игрушками, изготовленными собственными руками, с детства приучает ребенка к жизни в обществе и при умелом руководстве со стороны воспитателя готовит его в известной степени к выполнению обязанностей, возлагаемых обществом на своих граждан.

Базедов осуждал практику традиционного дворянского воспитания с его пренебрежением к труду. Воспитанные в аристократическом духе люди не находили удовольствия в какой-либо полезной работе, а предавались праздности и порокам. Чтобы этого не происходило, филантрописты считали необходимым приучать к физическому труду не только детей низших сословий, но и детей дворян.

Чрезвычайно ценным и новым для немецкой педагогики было указание Базедова на то, что труд ни в коем случае нельзя использовать в качестве средства наказания, поскольку он является повседневным и обязательным занятием человека.

Однако нельзя не отметить классовую ограниченность взглядов Базедова на воспитание трудолюбия и прилежания, необходимость которых он декларировал в общей форме, выражая этим самым потребности времени: он предполагал совершенно различное содержание и форму трудовых занятий для детей широких масс и для детей так называемых «культурных сословий» (*gesittete Stände*), т. е. правящих классов. Для первых он считал возможным 6 часов в день отводить на физический труд и 2 часа — на школьные занятия, для вторых же, наоборот, 6 часов — на занятия в школе и 2 часа — на ручной труд, причем в юношеском возрасте большая часть времени, предназначавшегося для физических упражнений, отводилась на занятия верховой ездой и танцами. Совершенно очевидно, что в данном случае основатель филантропической педагогики проводит совершенно отчетливую грань между воспитанием детей господствующих классов и детей трудящихся.

Из этого разграничения воспитания детей разных слоев общества у Базедова вытекает и чрезвычайно субъективная трактовка самого понятия полезности, о которой он много говорит. С точки зрения дворянства обучение детей верховой езде и танцам, конечно, было полезным, поскольку и одно, и другое представляло собой обычную форму развлечения, принятую среди «культурных сословий». Нельзя отрицать и того, что эти занятия в известной мере служили средством физического воспитания. Объективно же, с точки зрения интересов всестороннего развития человека, воспитательная ценность и практическая полезность танцев и физического производительного труда несоизмеримы. Сугубо классовый характер педагогики филантропизма в такой трактовке принципа полезности в воспитании совершенно очевиден.

Одновременно с воспитанием трудолюбия филантрописты считали необходимым прививать детям любовь к чистоте и порядку. Базедов указывал, что на эту сторону воспитания также следует обращать внимание с раннего детства. Ребенка нужно приучать бережно относиться к своим игрушкам, держать их в определенном месте, не терять их, сохранять в чистоте и порядке свою одежду и предметы домашнего обихода.

Бережливость и любовь к порядку, считавшиеся важными добродетелями в среде буржуазии, Базедов настоятельно рекомендовал и представителям аристократии. В частности, он считал совершенно неправильным, когда в «благородных» семьях не только детей, но и взрослых с головы до ног одевали камердинеры и камеристки. Базедов настаивал также на том, чтобы дети всех сословий носили одежду самого простого покроя, сами одевались и раздевались начиная с 7—8-летнего возраста.

В вопросе о воспитании у детей человеколюбия филантропическая педагогика полностью следовала взглядам Руссо. Филантрописты отрицательно относились к рассуждениям о любви к ближним и придерживались практического нравственного воспитания, состоявшего в благотворительной деятельности. Базедов даже считал, что следует стараться отвлекать внимание детей от человеческого несчастья и нищеты, если взрослые не в состоянии оказать нуждающимся ту или иную помощь.

Праздное, бездеятельное созерцание нужды и человеческого горя приводит к выработке у детей чувства равнодушия к людям, что с точки зрения филантропистов само по себе уже являлось безнравственным¹.

Большое место филантрописты отводили выработке правильных взаимоотношений между детьми и взрослыми. В основе этих взаимоотношений, по их мнению, должны лежать уважение и справедливость по отношению к детям со стороны взрослых, родителей и воспитателей и возникающая в ответ на это любовь детей.

Базедов критикует совет Руссо относительно того, что воспитатель должен быть равноправным товарищем воспитанника, и считает, что ребенок должен всегда помнить о своей зависимости от взрослых. Это может проявляться в особых формах приветствия, выражения чувства благодарности и т. п. Базедов считал вполне оправданным и полезным, когда для детей выделяются за обеденным столом специальные места или отводится специальный столик. Он рекомендовал давать детям худшую посуду по сравнению со взрослыми, не всегда давать все кушанья, которые подаются на стол. Это, по мнению Базедова, должно подчеркивать существующую разницу между взрослыми и детьми.

Базедов различал три периода в развитии ребенка: до 10 лет — детство, до 16 лет — первая юность, до 20 лет — вторая юность².

Для каждого из этих возрастных периодов должны существовать свои особые правила и обязанности, соблюдение которых должно быть обязательным. Переход из одной возрастной группы в другую должен сопровождаться какой-либо торжественной церемонией, и ребенок должен получать новые права. Однако это признание определенной степени возмужалости ребенка является не столько результатом достижения установленного возраста, сколько приобретения известных навыков поведения. Например, Базедов предлагал установить различия в одежде для детей разных возрастных групп, так чтобы между ними возникало своего рода соподчинение, чтобы младшие уже по внешнему виду могли

¹ J. V. Basedow, *Ausgewählte Schriften*, SS. 65—66.

² *Ibidem*, S. 71.

отличать более старших детей, оказывая им определенную степень уважения.

В связи с рассмотрением вопроса об отношении детей к взрослым Базедов останавливается и на отношении детей из дворянских семей к взрослым слугам в доме и к неаристократам вообще. Он высказывал мысль, что дети и подростки дворянского происхождения до 16 лет должны совершенно одинаково относиться ко всем взрослым независимо от сословной принадлежности и только по достижении этого возраста могут отдавать приказания взрослой прислуге. Базедов считал совершенно недопустимым, когда ребенок-дворянин командует своими учителями и воспитателями, грубит им. Одной из главных причин этого он считал неправильное поведение родителей в присутствии детей, когда родители подают пример грубого обращения с людьми из других сословий.

Значительный интерес представляют взгляды филантропистов на патриотическое воспитание детей. Этому вопросу уделяется ряд страниц в работе Барта «О цели воспитания вообще» и двадцать шестая глава сочинения Виллауме «Общая теория о том, как следует с помощью воспитания пробуждать, укреплять и направлять хорошие склонности и привычки».

Барт начинает с выяснения сущности и возникновения патриотизма, который представляется ему не абсолютной, а относительной добродетелью, являющейся продуктом развития человеческого общества.

На ранних ступенях существования человечества, пока семьи не объединились в племена, племена — в народы, народы — в государства, патриотизма быть не могло, и люди, по выражению Барта, являлись космополитами. В тех условиях каждый человек мог мыслить себя в трех сферах: в семейном кругу, в среде ближайших соседей и, наконец, в масштабах человечества в целом.

Такое положение сохранялось только до тех пор, пока отдельные лица не стали стремиться к расширению своей власти и к увеличению своего богатства за счет других людей. На службу жаждущим обогащения светским правителям была поставлена религия, которая переплелась с государственными интересами и вследствие этого в каждой стране приняла особую форму. На этом этапе развития человечества каждый индивидуум становится

уже членом определенного государства, выполняя по отношению к последнему определенные обязанности, участвуя в его интересах и способствуя всеми силами его процветанию. Чувство долга, возникающее в связи с выполнением этих обязанностей, Барт и называет патриотизмом.

С момента возникновения государства, указывает Барт, появляется еще одна дополнительная сфера деятельности человека — отечество, в результате чего для многих исчезло даже самое понятие «человечество».

Проследив, таким образом, процесс возникновения патриотизма, Барт задается вопросом, что же должно являться целью воспитания: или воспитание любви к людям вообще, или воспитание патриотизма.

Самому Барту представлялось, что единственно правильным решением этого вопроса является достижение обеих целей, ибо все люди независимо от расовой и национальной принадлежности обладают целым рядом общечеловеческих качеств и свойств и в то же самое время принадлежат к различного рода объединениям, живущим в самых разнообразных условиях. Первое способствует воспитанию молодежи в духе уважения ко всем людям, второе служит делу воспитания патриотизма. Сочетание одного и другого Барту казалось абсолютно необходимым, ибо «односторонний гражданин мира, как обычно бывает с подобными людьми, будет возиться с общими понятиями и законами, которые он не вывел из собственных наблюдений, из действительного мира, и в каждом отдельном случае, когда ему необходимо будет действовать в реальном мире, он будет поступать неправильно, по крайней мере большей частью, так как нет такого человека, у которого хоть иногда не появлялись бы полезные мысли.

Односторонний гражданин ничего не будет знать и ничего не будет находить хорошим, помимо того, что он видит в своем узком кругу; у него будут ограничены и ум и сердце, и *mutatis mutandis*, как у того, кто не хочет плакать, слушая проповедь в чужой общине.

Человек будет подлинным человеком только в результате соединения первого и второго; и насколько мало в природе гармония целого мешает разработке частного, а разработка частного — гармонии целого, настолько же мало будет находиться в противоречии это двойное

воспитание; скорее оно будет и должно сливаться воедино»¹.

Барт полагал, что воспитатель должен обращать больше внимания на привитие детям любви к людям, чем на выработку у них чувства любви к родине. Сам он это объясняет тем, что ребенок постоянно находится под сильным воздействием окружающей среды, он живет в своем отечестве, видит деятельность своих земляков, слышит их суждения — все это вместе взятое уже в значительной степени способствует возникновению чувства любви к родине.

Однако Барт отнюдь не сторонник стихийного возникновения чувства патриотизма. Он указывает и на те общие правила, которые должен соблюдать воспитатель, желающий подготовить из своих воспитанников патриотов. Прежде всего детям в наглядной форме нужно показать, что забота о благе государства в итоге отражается на благосостоянии всех граждан. Когда ребенок станет более взрослым, ему необходимо дать представление и об источниках общественного блага вообще и о потребностях отечества в частности. неотъемлемой составной частью воспитания патриотизма Барт, наконец, считал также привитие детям любви и уважения к властям и закону, а особенно к правителям страны.

Последнее положение Барта достаточно ярко свидетельствует о политической умеренности молодой немецкой буржуазии конца XVIII столетия. Чувствуя свою слабость и зависимость от феодальной аристократии, буржуазия еще не стремилась к свержению власти дворянства, а хотела только встать наряду с ним. Буржуазия искала покровительства у монархов и поэтому поведовала подчинение им.

Однако и в этой верноподданнической идеологии немецкого буржуа уже начали появляться нотки, свидетельствовавшие о том, что свободомыслие французских просветителей начало проникать и в среду немецкого бюргерства: говоря о воспитании у ребенка чувства преданности своему монарху, что якобы является составной частью патриотизма, Барт предостерегал, «чтобы таким

¹ Bahrt, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt, «Allgemeine Revision», I. Theil, SS. 118—119.

путем развиваемый патриотизм не поглотил любовь к человечеству в целом и не выродился в фанатизм». Чтобы этого не произошло, Барт указывал на необходимость «знакомить его (ребенка.— А. П.) с правами человечества, убеждать его в том, что человек никогда не должен нарушать прав, общих для всех людей (например, права на существование, права частной собственности, свободы убеждений и вероисповедания и т. п.) и жертвовать ими ради личной или частной выгоды отечества (vaterländischer Privatvortheil)»¹.

Во всех высказываниях Барта о патриотизме и его воспитании особый интерес представляют следующие моменты: во-первых, материалистическая попытка видеть главную причину образования государства в экономической структуре общества, подчиняющей своим интересам как все общественные институты, так и всех членов данного общества; во-вторых, указание на то, что патриотизм при неправильном его понимании часто перерождается в узкий национализм, откуда и вытекает требование Барта,— воспитывая любовь к отечеству, не упускать из виду и общечеловеческие цели, наконец, в-третьих, правильная мысль о том, что благосостояние индивидуумов зависит от благосостояния всего общества.

Несмотря на либерально-буржуазную ограниченность воззрений Барта, можно тем не менее признать, что его взгляды на сущность патриотизма для своего времени были несомненно прогрессивными и что они оказали положительное влияние на филантропическую теорию педагогики.

Другой представитель филантропической педагогики — Виллауме — при рассмотрении вопроса о патриотизме в основном высказывает мысли, близкие к мыслям Барта, но некоторые положения у него получают большее развитие. Прежде всего он останавливается на самом понятии «патриотизм».

Для Виллауме патриотизм не является синонимом любви человека к той местности, где он родился. Это чувство представляется Виллауме только привычкой к какой-то определенной обстановке, к определенному

¹ Bahrt, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt, «Allgemeine Revision», I. Theil, SS. 121—122.

кругу лиц. Патриотизм же, по мнению Виллауме, от чувства привязанности к определенной местности и определенным людям отличается рядом особенностей. Если привязанность к месту рождения ограничивается обычно пределами улицы, деревни или города, то патриотизм включает в себя фактически любовь ко всему данному обществу, рассматриваемому в данном случае как самостоятельная нравственная сущность, ко всем входящим в него гражданам, к религии, образу правления, общественным учреждениям, природе.

Патриотизм, по Виллауме,— нравственное качество, которое возникает из чувства долга и благодарности перед государством, способствующим воспитанию и образованию каждого своего гражданина, создающим ему условия для благополучного существования.

С древности существует определенная категория людей, для которых «там отечество, где хорошо живется» (*ibi patria ubi bene*). Этот тип космополитов Виллауме называл «хладнокровными эгоистами», не имеющими никакого понятия о таких нравственных добродетелях, как чувство долга и чувство благодарности.

В принципе Виллауме соглашается с положением, что «там родина, где хорошо», но он вкладывает в него свое собственное понимание. Он считал одной из главных задач воспитателя привитие детям любви к отечеству, так чтобы оно для них стало действительно лучшей страной в мире. По существу для огромного большинства людей родина всегда является лучшей из всех стран, ибо образ жизни, обычаи, пища наиболее привычны и доставляют человеку чувство радости и удовлетворения; здесь живут родные и знакомые, все окружающее в той или иной степени вызывает воспоминания, связанные с детскими и юношескими годами. Все это создает весьма существенные предпосылки для возникновения чувства подлинного патриотизма и в то же время объясняет в известной степени, почему человек любит свою родину, даже если там неплодородная почва и суровый климат.

Виллауме различал два вида патриотизма. Вышеприведенные черты характеризуют патриотизм республиканский, который был отличительной чертой Спарты и республиканского Рима. В условиях монархического образа правления патриотизм сводится к любви к своему

монарху и членам его семьи. В этом случае патриотизм гибнет вместе с гибелью царствующего дома.

Такое отношение Виллауме к монархии, и в частности к прусской, можно объяснить конкретно-историческими условиями. Германия того времени, по выражению Энгельса, представляла единую гниющую массу, где все колебалось, но не было такой общественной силы, которая могла бы смести старый порядок. Поэтому вполне естественно, что слабой и трусливой еще буржуазии казалось неизбежным, что с падением монархии будет разрушено и государство. Монархия была для нее символом прочности и стабильности.

Другая отличительная черта подлинного патриотизма, по Виллауме, заключается в том, что человек ставит благо отечества выше собственного блага и готов пожертвовать ради него всем своим состоянием и жизнью. В противоположность патриотизму, любовь к месту рождения как таковому носит эгоистический характер, доставляя только приятное чувство самому человеку.

Стараясь сделать свою точку зрения еще более понятной, Виллауме поясняет, что понятие «отечество» по существу абстрактно и не имеет ничего общего с той или иной узко ограниченной местностью: «В строгом смысле слова отечество не может быть не чем иным, как народом»¹. Любовь же к родной местности является только предпосылкой для возникновения чувства патриотизма, хотя для большинства людей патриотизм сливается с любовью к родине в прямом смысле слова. Сам Виллауме объясняет это тем, что формы правления переходящи, монархи меняются, общественные институты возникают и исчезают, а города, улицы и дома остаются и олицетворяют собой все близкое, родное и привычное.

Рассмотрев вопрос о сущности патриотизма и опираясь на изучение истории человечества, Виллауме приходит к заключению, что патриотизм является необходимым условием процветания государства, о чем свидетельствует опыт государственной жизни хотя бы в Спарте. В то же время патриотические чувства весьма

¹ Villaume, Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, «Allgemeine Revision», 4. Theil, S. 567.

благотворно отражаются и на жизни самих граждан данного государства, позволяя им легче переносить различные невзгоды и лишения ради своего отечества.

Из всего этого Виллауме делает вывод, что воспитание патриотизма у детей является важнейшим долгом каждого воспитателя. От того, как этот долг выполняется, зависят и благо государства и счастье каждого его гражданина¹. Однако в полном согласии с Бартом Виллауме считает, что воспитание патриотизма обязательно должно сочетаться с воспитанием человеколюбия и справедливости. Это поможет избежать возможных ненормальностей во взаимоотношениях между различными народами.

Высказывания о патриотизме и необходимости его воспитания у детей, содержащиеся в трудах педагогов-филантропистов, свидетельствуют о тех сдвигах, которые происходили в общественных отношениях в Германии в конце XVIII в. в связи с усилившимся развитием капиталистического способа производства, который требовал установления новых экономических и политических связей с другими странами. В этих условиях возникла потребность сочетать любовь к своей родной стране с уважением и признанием известных прав других народов, что должно было способствовать укреплению деловых связей между различными странами и народами.

Таким образом, взгляды филантропистов на патриотизм и его воспитание, бывшие совершенно новыми для немецкой педагогики, полностью отвечали потребностям буржуазного развития Германии и были ими порождены.

В работах филантропистов по вопросам нравственного воспитания довольно значительное место занимают проблемы религиозного воспитания. Мы не будем здесь специально останавливаться на рассмотрении этих вопросов, отметим только веротерпимость всех филантропистов, отрицание ими борьбы между представителями различных религиозных течений, их защиту идей рационализма. Склонность к рационализму особенно вызвала нападки со стороны противников филантропизма.

¹ Villaume, Allgemeine Theorie, wie gute Triebe und Fertigkeiten durch die Erziehung erweckt, gestärkt und gelenkt werden müssen, «Allgemeine Revision», 4. Theil, SS. 576—577.

Наиболее ярким выразителем рационалистических тенденций среди филантропистов был несомненно Барт, взгляды и деятельность которого выводили из равновесия некоторых немецких ученых даже в начале XX в. Так, известный историк педагогики Т. Циглер писал о Барте как об «enfant terrible рационализма и филантропизма», называя его человеком «без всяких нравственных правил», который начал свою карьеру профессором богословия и закончил ее трактирщиком и бродягой. Что особенно возмущало Циглера, то это «устройство богослужения (в филантропии Барта.— А. П.) в четырех храмах: исторических героев, мудрости, добродетели и Христа»¹.

Все сказанное о Барте выше, его весьма интересные мысли о воспитании, конечно, не подтверждают такой односторонней несправедливой оценки.

5. ПЕДАГОГИ-ФИЛАНТРОПИСТЫ О ТРУДОВОМ ОБУЧЕНИИ

Педагоги-филантрописты, руководствуясь идеями рационализма, видели цель воспитания в формировании нравственных, достаточно широко образованных людей, стремящихся к счастью для себя и не мешающих счастью своих ближних. Во всей педагогике филантропизма достаточно ясно проявляется стремление готовить детей к жизни, содержащее значительный элемент утилитаризма. Поэтому нет ничего удивительного, что большинство представителей этого течения в своих высказываниях специально останавливались и на вопросах трудового воспитания и обучения. Вместе с тем следует отметить, что эти высказывания в большинстве случаев носили чисто теоретический характер и в педагогической практике самих филантропистов претворялись в жизнь далеко не достаточно.

Уже основатель филантропизма И. Базедов в своей «Книге методов»² указывал, что детей как можно раньше следует приучать к ручному труду. Наиболее ценными в летних условиях ему представлялись работы в саду и огороде, зимой — мелкие работы по дому. Цель заня-

¹ Т. Циглер, История педагогики, стр. 287.

² J. V. Basedow, Methodenbuch, Kap. IV.

тия такими видами работ, по его мнению, должна была состоять в привлечении детей к труду, приносящему пользу себе и другим.

Далее Базедов полагал, что дети могут и должны изготавливать игрушки для своих игр. Для обучения же приемам ручного труда Базедов рекомендовал привлекать местных столяров, кузнецов, тележников и других ремесленников. Таким путем дети получают первоначальное знакомство с различными ремеслами, которыми люди занимаются в жизни.

Правда, сразу же надо отметить, что в филантропии в Дессау, когда руководителем там был сам Базедов, ручной труд хотя и занимал значительное место, но преследовал другие цели: занятия токарным и столярным делом, сельскохозяйственные работы и т. п. использовались главным образом как средство укрепления физических сил воспитанников. Позднее же, как свидетельствуют дошедшие до нас учебные планы филантропина, ручной труд был предан забвению.

Другой видный представитель филантропической педагогики — Кампе — утверждал, что «дети, которым надлежит учиться в школе, до начала этих занятий должны овладеть по крайней мере одним ремеслом»¹. Начинать же систематические умственные занятия Кампе считал возможным приблизительно с 13 лет. Среди наиболее пригодных для детей видов ремесла он называл, подобно Базедову, столярное и токарное дело, а также переплетное мастерство. Аналогичные мысли высказывали также Штуве и Гедике.

Пожалуй, единственным филантропистом, не выступавшим прямо за полезность занятия ремеслом, был Резевиц, да и тот хотел только сначала увидеть практический результат таких занятий ручным трудом.

Из всех педагогов-филантропистов наиболее последовательных взглядов на роль ручного труда придерживался Зальцман. Именно в его филантропии в Шнепфентале протекала плодотворная практическая деятельность видного педагога Б. Блаше, впервые составившего руководства по ручному труду, пользовавшиеся в свое время широкой известностью.

¹ C a m p e, Ueber die grosse Schädlichkeit einer allzufrühen Ausbildung der Kinder, „Allgemeine Revision“, 5. Theil, S. 146.

В своей известной работе «Еще кое-что о воспитании» Зальцман, критикуя современную ему практику воспитания, одним из ее основных пороков считал забвение физических сил детей, развитие которых помогает совершенствованию умственных способностей. Зальцман писал: «Разве не являются превосходнейшими орудиями человека его руки? Можно ли, в самом деле, думать, что его дух в состоянии дать выход своим разнообразным силам, если лучшие его инструменты покрываются ржавчиной, если его руки ни к чему не пригодны? Где найдется такой представитель благородного сословия, который поручится за то, что он никогда не окажется в таких обстоятельствах, когда ему потребуются собственные руки? А как ужасно должно быть такое положение, когда человеку нужны руки, а их у него нет»¹.

Из этого высказывания Зальцмана можно заключить, что развитие физических сил, умение трудиться он рассматривал не только как средство, способствующее лучшему умственному развитию и нравственному воспитанию, но и как средство подготовки молодежи к практической деятельности в жизни, где человеку необходимо работать ради поддержания своего существования. Нетрудно заметить, что это положение Зальцмана весьма близко к аналогичным мыслям Руссо, который необходимость обучения ремеслу также аргументировал ссылками на то, что люди (имеются в виду господствующие сословия) часто оказываются в таком положении, когда они вынуждены своим трудом зарабатывать себе на жизнь².

Для детей младшего возраста занятия ручным трудом Зальцман рекомендовал начинать с изготовления различных игрушек из бумаги и ниток. По мере того как дети становятся старше, усложняются и виды работ: вводятся картонажные работы, вырезывание игрушек из дерева, плетение корзин, слесарные и токарные работы. Очень большое значение Зальцман придавал земляным работам в саду и огороде. Воспитанники его филантропина в Шнепфентале весной, летом и осенью каждое

¹ Chr. G. Salzmann, Ausgewählte Schriften, Zweiter Band, S. 12.

² Ж.-Ж. Руссо, Эмиль или о воспитании, гл. III.

утро начинали такими работами на маленьких участках в саду, которые отводились каждому ребенку. Вместе с тем воспитанники Зальцмана ухаживали за кроликами, разводили пчел, рыб и т. п.

Во всех этих видах труда Зальцман видел важное средство укрепления здоровья детей, развития их мышц, оживления всех дремлющих в ребенке сил. Вместе с этим Зальцман высоко оценивал и воспитательное значение трудовой деятельности детей, способствующей развитию в них чувства уважения к простым людям, которые всю жизнь занимаются тяжелым трудом. Наконец, по мнению Зальцмана, важно и то, что у детей воспитывается чувство удовлетворения от полезных результатов проделанной ими работы.

Вместе с этим в оценке значения труда детей у Зальцмана ярко проявляется и буржуазная сущность его мировоззрения: уход детей за *своим* участком в саду, забота о *своих* кроликах, изготовление игрушек для *себя* способствуют выработке у детей чувства *собственности* (здесь опять несомненное влияние идей Руссо), приучают их ценить результаты *своей* работы, видеть преимущества *личного* труда. Наконец, немало важное значение ручному труду Зальцман придавал и потому, что занятия им отвечают стремлению детей к деятельности.

В отличие от Базедова, который предлагал для обучения детей труду привлекать различных ремесленников, Зальцман полагал, что этим должны заниматься сами воспитатели, предварительно обученные тому или иному виду ремесла.

Первым учителем такого типа был упомянутый выше Б. Г. Блаше (1766—1832), который работал в филантропии Зальцмана с 1796 по 1810 г. В начале же 90-х гг. педагогическая деятельность Блаше протекала в филантропии для девочек в г. Готе, где он преподавал естествознание и ручной труд.

В Шнепфентале Блаше также был преподавателем естествознания и ручного труда и, кроме того, вел занятия по арифметике и элементарной технологии.

Именно Блаше впервые осуществил с большим мастерством такое обучение ручному труду, при котором в поле зрения постоянно оставались воспитательно-образовательные цели школы. Ручной труд и его результаты

должны были, по Блаше, служить не столько для развития физических сил, сколько для выработки навыков обращения с различными инструментами, для наглядной проработки значительной части учебного материала (изготовление детьми различных макетов, моделей и т. п.).

Главным видом труда для детей младшего возраста Блаше считал работы по картону. Во-первых, эти работы не требуют особых мастерских с дорогим оборудованием; во-вторых, из картона дети могут сравнительно быстро изготавливать различные красивые предметы и затем использовать их для своих нужд; в-третьих, работы по картону осваиваются детьми значительно легче, чем по дереву или по металлу, и позволяют вместе с этим быстрее получать непосредственные результаты, что способствует поддержанию в детях интереса к занятиям трудом.

Образовательное значение занятий картонажными работами Блаше видел в том, что у детей развивается эстетический вкус, вырабатывается глазомер, а также умение пользоваться в случае необходимости простейшими измерительными инструментами. Наконец, работы с картоном Блаше рассматривал как важное средство наглядности при ознакомлении младших детей с начатками геометрии. Для детей старшего возраста изготовление из картона различных геометрических фигур должно использоваться в качестве вспомогательного средства при доказательстве теорем.

Следующим этапом в работе с картоном Блаше считал переход к изготовлению моделей разных предметов обихода и инструментов, используемых в различных ремеслах.

Блаше дает конкретные методические указания, как следует готовить детей к такой работе: начинать надо с возбуждения у них интереса путем посещения ремесленных мастерских, где дети получают первоначальное представление об орудиях труда и общем устройстве мастерской; затем перед детьми ставится задача изготовления моделей отдельных предметов и оформления макета всей мастерской.

¹ В. Н. Blasche, *Der Papparbeiter*. In: A. Teuscher und Th. Franke, *Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule*. Leipzig, Verlag von K. F. Koeler, 1913, SS. 62—65.

Такого вида работе Блаше справедливо придавал исключительно большое значение: постановка перед детьми определенной задачи способствует концентрации внимания, а «то, с чего хотят изготовить модель, будет познано во всех деталях и подробностях гораздо полнее, чем это возможно любым иным способом... и то, с чего сделана модель, конечно, не так легко будет забыто»¹.

Отвечая на возможные возражения, что не все можно сделать из картона, Блаше замечает, что пусть дети в таких случаях используют дерево, глину, воск, свинец. Все это только хорошо, и детям нужно давать необходимые материалы и инструменты, ибо таким путем детей можно познакомить с различными ремеслами и приемами работы с разнообразными материалами. Вместе с этим так организованный ручной труд позволит раньше выявить детей со склонностью к «механике» и будет помогать развитию их в этом отношении.

Нельзя не согласиться с разумностью всех этих соображений Блаше по вопросу использования ручного труда. Можно говорить об известной ограниченности его взглядов, о переоценке одного вида трудовых занятий — картонажных работ, но его огромной заслугой следует признать то, что он был в числе первых немецких педагогов, оценивших большую образовательно-воспитательную роль ручного труда и увидевших в нем одно из средств подготовки детей к практической жизни, к трудовой деятельности. Особая же заслуга Блаше несомненно состоит в том, что именно он впервые составил и опубликовал целый ряд методических руководств по ручному труду, пользовавшихся широкой известностью в прошлом столетии².

¹ В. Н. Blasche, der Papparbeiter. In: A. Teuscher und Th. Franke, Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule, S. 66.

² Der Papparbeiter (1797, 1801, 1804—1805); Werkstätte der Kinder (1800—1802); Grundsätze der Jugendbildung zur Industrie, als Gegenstand der allgemeinen Menschenbildung, bearbeitet in praktischen Vorschlägen für Erzieher, Erziehungsanstalten, Schullehrer und überhaupt all Beförderer des Schul- und Erziehungswesens (1804); Der technologische Jugendfreund oder unterhaltende Wanderungen in die Werkstätte der Künstler und Handwerker zur nötige Kenntnis derselben (1804—1810); Sammlung neuer Muster von Papparbeiten, dargestellt in Abbildungen derselben und ihrem Netze, nebst speziellen Anleitungen, die als Nachträge zum Papparbeiter zu betrachten sind (1809); Ein paar Worte an Eltern der gebildeten Stände über die Frage: wie können die Handarbeiten bildend sein, und welche Folgen verspricht dieser

Наряду с Блаше специально вопросами развития у детей практических навыков с помощью ручного труда занимался Иоганн Генрих Готлиб Хойзингер (1767—1837). С точки зрения Хойзингера, одним из самых сильных детских инстинктов является инстинкт деятельности, который и должен максимально развиваться и использоваться в процессе воспитания и обучения. Ручной труд в школе представлялся Хойзингеру единственным путем приобретения учащимися знаний о технике изготовления предметов.

Теоретическое обоснование необходимости введения в обучение ручного труда Хойзингер дает в своей известной работе «Об использовании столь сильного у детей инстинкта к занятости» (1797). Вопросам практической методики организации занятий ручным трудом посвящен его педагогический роман «Семья Вертгеймов» в 5 частях (1798—1809).

Хойзингер был глубоко убежден в том, что общий прогресс человеческой культуры неразрывно связан с прогрессом техники. Исходя из этого убеждения, он считал необходимым осуществлять трудовое воспитание и обучение, что позволит молодежи осмыслить все технические и культурные достижения своего времени, сознательно усвоить все необходимые знания.

«Философам и всем тем, кто занимается главным образом открытием новых знаний и проверкой и доказательством старых, часто указывают на то, что человек рождается для деятельности, а не для умозрительных занятий, т. е. занятий, направленных на добывание знаний, которые не имеют отношения к деятельности»¹. Считая эту точку зрения совершенно правильной, Хойзингер

Theil der Bildung in Bezug auf unsre Zeit? Nebst Verzeichnis verschiedener Apparate, von Werkzeugen und anderer Kunstsachen für die Jugend zur Ausübung bildender Handarbeiten auch für erwachsene Freunde unterhaltender mechanischer Künste (1811); Der Papierformer oder Anleitung, allerlei Gegenstände der Kunstwelt aus Papier nachzubilden; ein Handbuch für Erzieher zum Behuf einer gehaltvollen Beschäftigung ihrer Zöglinge. Mit 10 Kupfertafeln (1819).

Кроме перечисленных работ по методике ручного труда, перу Блаше принадлежит ряд сочинений по философии и общим вопросам педагогики.

¹ H. G. Heusinger, Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein. In: A. Teuscher und Th. Franke, Quellen zur Geschichte der Arbeitsschule, S. 9. В дальнейшем работы Хойзингера цитируются по этому изданию.— А. П.

только подчеркивает, что стремление к деятельности у детей проявляется еще сильнее, чем у взрослых, и что до сих пор педагогика не использовала в своих целях этот сильный детский инстинкт.

Использование в процессе воспитания и обучения присущего детям стремления к деятельности, занятости, по Хойзингеру, дает по крайней мере три важных преимущества:

во-первых, дети твердо знают, *зачем* они изучают тот или иной материал, если этот материал связан с их практической деятельностью. Иными словами говоря, дети имеют перед глазами цель, ради которой они учатся;

во-вторых, отношение уже приобретенных знаний и знаний, которые еще необходимо приобрести, к тому, чем мы непосредственно занимаемся, является единственным средством, позволяющим отличить полезное от бесполезного. Кто не может отличить полезное от бесполезного, тот знает привлекательное и непривлекательное, в основе которого не лежит принцип разумности. Если же ребенок не занимается никакой практической деятельностью, то ему, следовательно, будут чужды и понятия «полезный» и «бесполезный»;

в-третьих, в процессе личной трудовой деятельности дети получают «динамические» знания (*anschauende Erkentnisse dinamischer Art*), под которыми Хойзингер понимает знания, приобретенные не в результате пассивного созерцания, «смотрения», а в процессе активной деятельности с затратой известной мышечной энергии. Эти знания являются «основными». Знания же о чужой деятельности, преломляющиеся через призму своего личного опыта, являются знаниями «по аналогии». Чем больше основных динамических знаний, тем легче и в большем количестве усваиваются знания по аналогии.

Таким образом, Хойзингер устанавливает тесную связь между физическим трудом и умственным развитием: физический труд обогащает личный опыт человека, позволяя легко приобретать знания по аналогии. Особенно это относится к технике и естествознанию¹.

Выступая против пренебрежительного отношения привилегированных классов к труду, Хойзингер указы-

¹ H. G. Heusinger, *Über die Benutzung des bei Kindern so tätigen Triebes, beschäftigt zu sein*, S. 19.

вал, что «ручные работы, если только они не носят чисто механический характер, как например пилка дров, имеют значительно бóльшую связь с умственными потребностями, чем обычно полагают. Каждый человек радуется, когда он имеет возможность реализовать то или иное свое представление. Однако никто не испытывает большего удовольствия, как человек, изготовивший материальную вещь... Кто может в течение долгого времени с уверенностью говорить: «я сделал то-то, то-то и то-то», как не человек, изготовивший какую-либо вещь из дерева, металла или другого материала, построивший машину, дом и т. п.»¹

В процессе изготовления полезных вещей из дерева, металла, глины и т. п. дети усваивают основные понятия, относящиеся вообще к работам по дереву и металлу. Одних этих знаний, однако, недостаточно, и Хойзингер обращает внимание на то, что в ходе занятий ручным трудом дети обязательно должны познакомиться также и с главнейшими химическими процессами, связанными с плавкой, паянием, растворением².

Использование ручного труда в воспитании и обучении Хойзингер считал абсолютно необходимым не только как средство, способствующее сознательному усвоению полезных знаний, но и как важное средство развития эстетического вкуса и изобретательности, что необходимо при занятиях любым ремеслом. Он тонко подметил, что дети ощущают красоту главным образом в форме материальных предметов, красота же в картинах производит на них гораздо меньшее впечатление. Поэтому-то изготовление своими собственными силами различных фигур из глины, гипса, воска и т. п. должно занимать важное место в занятиях детей.

Наконец, весьма интересным и не утратившим в известной степени своей справедливости до настоящего времени является замечание Хойзингера, что занятия трудом предохраняют детей от распространенной «мании учения»: «Начиная с 6-летнего возраста дети учатся по книгам. Нет ничего удивительного, если они приходят к мысли, что книги являются единственным путем приобретения знаний и что поэтому каждый способный

¹ Ibidem, SS. 20—21.

² Ibidem.

человек, чувствующий потребность в расширении своих знаний, не может иметь другого желания, как приобрести книги и учиться. Приобретение знаний путем личных наблюдений, путем личных опытов, в процессе своего собственного труда — это то, чему в ходе воспитания совершенно не учат или, в лучшем случае, на что смотрят как на нечто второстепенное. Это происходит потому, что все еще стоят на точке зрения школьной учености и видят главную задачу воспитания в *учении*»¹.

Общие положения, доказывающие необходимость использования в воспитательно-образовательных целях ручного труда, содержатся в работе Хойзингера «Об использовании столь сильного у детей инстинкта к занятости». В «Семействе Вертгеймов» он излагает уже свои воззрения на то, как должно быть организовано правильное воспитание. Главной задачей воспитания он считает образование характера, т. е. выработку у детей «навыка выполнять то, что признано истинным и хорошим, и заканчивать то, что уже начато»². Важнейшими средствами такого воспитания, по его мнению, являются: 1) систематическое и точное выполнение выбранных самими детьми обязанностей; 2) ручной труд в различных формах.

Виды ручного труда Хойзингер разделяет на две группы: работы, обеспечивающие упражнение в движении (садовые и земляные), и работы, удовлетворяющие потребности ума (по картону, из папье-маше, по дереву с использованием пилы, рубанка, долота, по жести, с глиной и воском, изготовление фигур из гипса, некоторые слесарные и ювелирные работы)³. Приучение ко всем этим работам должно осуществляться в перечисленном порядке.

Обосновывая выбор именно этих, а не других видов ручных работ, Хойзингер называет 6 принципов, которыми он руководствовался: 1) соответствие данного вида труда физическим силам детей и потребностям их развития; 2) полезность его не только для тех, кто посвятит себя ремеслу или искусству, но и каждому «отцу семейства», которому приходится заниматься ремонтом и мел-

¹ H. G. Heusinger, Die Familie Wertheim, S. 22.

² Ibidem, SS. 26—27.

³ Ibidem, S. 36.

кими поделками; 3) возможность пользоваться широко распространенными и доступными материалами; 4) связь ручного труда с обучением, усиление интереса к знаниям и облегчение их усвоения; 5) обеспечение элементов эстетического воспитания; 6) использование в этих видах труда законов механики и химии.

Нельзя не отметить, что все эти мысли Хойзингера относительно ценности использования ручного труда в воспитании и обучении отличались большой новизной и свежестью. Несмотря на то что внимание Хойзингера привлекала в основном образовательная роль труда, вопросы подготовки молодежи к жизни, к практической деятельности также не выпадают из поля его зрения.

Говоря о том, что план организации воспитания, основанного на использовании труда, соответствует особенностям природы ребенка, Хойзингер указывает и на вторую важную особенность этого плана — на соответствие требованиям жизни. «Он (план воспитания.— А. П.) является действительной подготовкой к любой профессии (курсив наш.— А. П.). Воспитанный в соответствии с этим планом мальчик по достижении 14 лет с одинаковым успехом сможет как поступить в гимназию и подготовиться к деятельности в качестве чиновника, так и работать в мастерской ремесленника, учиться в художественной академии... В любую гражданскую профессию он принесет общие умения и знания, а во многие — и навыки ручного труда. Если он займется ремеслом, то внесет сюда одухотворенность и достоинство; если же он займется деятельностью ученого, то сумеет отличить действительные потребности человечества от вымышленных и искусственных»¹.

6. ФИЛАНТРОПИЗМ ОБ ОТНОШЕНИИ ШКОЛЫ К ГОСУДАРСТВУ И РЕЛИГИИ

Педагогика филантропизма, выражавшая потребности изменявшихся общественных отношений в области воспитания и образования, не могла оставить в стороне вопросы школьной политики, касающиеся взаимоотношений школы и государства, школы и церкви. Вместе

¹ Н. Г. Heusinger, Die Familie Wertheim, S. 49.

с этим филантрописты, не ограничиваясь вопросами внешнего руководства школами, известное внимание уделяли и проблемам внутренней организации работы школы.

В конце XVIII — начале XIX в. весьма острой была борьба вокруг вопроса об эмансипации школы, т. е. об освобождении школы из-под мелочной опеки церкви.

Наиболее прогрессивная часть немецких педагогов решительно выступала за полное отделение школы от церкви. Это требование вытекало из неудовлетворенности буржуазии содержанием и методами обучения и воспитания, господствовавшими в старой немецкой школе. Догматизм, оторванность школы от жизни, концентрация внимания на вопросах религии — все это ни в какой степени не отвечало нуждам нового класса буржуа-предпринимателей с его стремлением к индивидуальной свободе и развитию личной инициативы.

Филантропист Трапп в сочинении «О необходимости (открытия.— А. П.) общественных школ и об их отношении к государству и церкви» отмечал, что засилье религии в обучении приводит на практике к нарушению всех основных принципов педагогики. Так, например, говорит Трапп, основным принципом хорошей методики обучения является переход от легкого к трудному. Однако при господстве в школе религии этот принцип сразу же нарушается: теологией может заниматься только тот, кто достаточно развил свое мышление в процессе изучения наук, а в школах начинают с теологии, включая тексты священного писания даже в буквари в качестве материала для упражнения в чтении¹.

Аналогичную мысль высказал и Базедов в «Книге методов», где он приводит пример заучивания детьми в школе заповеди против нарушения супружеской верности и о выполнении обязанностей по отношению к властям. Вполне очевидно, что и первое, и второе детям непонятно и абсолютно не нужно.

Весьма серьезный упрек Трапп предъявлял церкви и в связи с тем, что она препятствует развитию разума. Буржуазным просветителям XVIII в. казалось, что развитие разума является важнейшим средством борьбы

¹ Трапп, Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche, „Allgemeine Revision“, 16. Theil, S. 17.

против злоупотреблений и пороков во всех областях человеческой жизни. В соответствии с этой точкой зрения и филантрописты выдвинули требование, чтобы верховным судьей всего существующего стал разум: «Пока разум публично не будет объявлен верховным судьей и законодателем в теологии, как и в политике, в морали и праве, до тех пор свободно будут властвовать хищность, угнетение, попрание прирожденных человеческих прав...»¹

Требуюя полной эмансипации школы от церкви, филантрописты настаивали и на ограничении права государства вмешиваться в вопросы, касающиеся работы школы. Роль государства они ограничивали главным образом финансированием народного образования (выделение необходимых денежных сумм для оплаты учителей, приобретения необходимых учебных пособий, комплектования школьных библиотек и т. п.). Филантрописты полагали, что в задачу государства должна входить забота о том, чтобы обеспечить возможность получения образования для детей несостоятельных родителей, которая в то время в значительной степени ограничивалась взиманием еженедельной платы за посещение школы ребенком.

Все филантрописты единодушно выступали за то, чтобы государство ни при каких условиях не вмешивалось во внутренние дела школы, не предписывало какие бы то ни было внешние формы организации, могущие представлять выгоду для церкви или создавать благоприятные условия для злоупотребления со стороны властей.

Базедов и его сторонники выступали за полную свободу в деле образования, за свободу конкуренции, которая должна проявляться при открытии школ, подобно тому как это имеет место в торговле и промышленности. Трапп даже прямо писал, что, «кроме общественных школ, т. е. школ, финансируемых государством, должны существовать и другие школы, право открытия которых должно быть предоставлено каждому желающему, так, чтобы была конкуренция»².

¹ Trapp, Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und von ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche, „Allgemeine Revision“, 16. Theil, S. 18.

² *Ibidem*, S. 24.

Требование свободы конкуренции в школьном деле, выдвинутое педагогами-филантропистами, в эпоху абсолютизма и господства церкви объективно носило прогрессивный характер, ибо оно способствовало борьбе за эмансипацию школы. Однако это требование свободы в организации народного образования может быть правильно понято только с учетом классового характера всех прогрессивных тенденций того времени. Как правильно замечает известный немецкий историк педагогики Г. Кениг¹, в требовании свободной конкуренции в области школьного дела, так же как и в различных сферах хозяйственной жизни, речь шла о привилегиях для тех, кто располагал достаточными средствами.

Таким образом, в этом требовании буржуазии, сыгравшем в то время положительную роль, уже содержалось стремление торгово-промышленных кругов обеспечить себе монополию и в области просвещения. Отсюда становится понятным, почему буржуазные педагоги конца XVIII в., несмотря на свою прогрессивность, заботились о строгом разграничении воспитания детей трудящихся, с одной стороны, и детей буржуазии и аристократии — с другой. Мысль о необходимости такого разграничения содержится и в «Книге методов» Базедова, в которой имеется специальный раздел о воспитании детей «образованных» сословий, и в работах Штуве, Виллауме, Траппа, Барта и других филантропистов.

В упоминавшейся работе Штуве «Самые общие принципы воспитания...» прямо говорится о том, что «как необходимо различие сословий и родов занятий в зависимости от степени их уважаемости и размеров состояния, так необходимо и различие в отношении развития духовных и физических сил. Крестьянин, ремесленник, солдат, художник, ученый, правитель должны получать образование в соответствии со своими средствами и родом занятий. В связи с этим один нуждается в большем развитии физических сил, а другой — в значительно большей степени проницательности; у одного надо развивать собственно мышление, а у другого — восприимчивость прекрасного, вкус; у одного нужно больше разви-

¹ H. König, Zur Geschichte der Nationalerziehung in Deutschland. In: Beiträge zur Geschichte der Erziehung, SS. 55—56.

вать механические умения, у другого — теоретическое мышление; один нуждается больше другого во взлете благородных порывов и т. д.»¹

Барт в статье «О цели воспитания вообще» также подчеркивал, что «общество, в котором мы живем, требует различия сословий»². Однако, пожалуй, Виллауме яснее других выразил классовую точку зрения на народное образование: если всем детям широких масс трудящихся давать возможность получения полного образования, то это может привести к тому, что получившие образование низшие сословия будут считать ниже своего достоинства заниматься обычными промыслами, «которые должны входить в круг обязанностей миллионов (людей.— А. П.), если мы хотим удовлетворения наших потребностей»³.

Все эти и подобные им высказывания первых немецких буржуазных педагогов свидетельствуют о том, что, требуя всестороннего развития всех детей, они, эти педагоги, стремились ограничить объем получаемого детьми образования потребностями того или иного рода занятий, к которому дети готовятся. «Излишнее» образование народных масс, по мнению этих педагогов, способствовало бы отвлечению людей от выполнения своих непосредственных обязанностей, что в конечном счете могло бы принести вред всеобщему благосостоянию.

Таким образом, в высказываниях филантропистов о всестороннем развитии людей следует четко различать две стороны: прогрессивное утверждение о почти неограниченных возможностях человеческого развития и классово обусловленное требование ограничения уровня умственного образования, исходя из потребностей практической жизни.

Говоря об отношении школы к государству и церкви, филантрописты высказывают ряд прогрессивных соображений относительно руководства внутренней работой

¹ St u v e Allgemeinste Grundsätze der Erziehung... „Allgemeine Revision“, I. Theil, SS. 261—262.

² B a h r t, Ueber den Zweck der Erziehung überhaupt, „Allgemeine Revision“, I. Theil, S. 74.

³ V i l l a u m e, Ob und in wie fern bei der Erziehung die Vollkommenheit des einzelnen Menschen seiner Brauchbarkeit aufzuopfern sei? „Allgemeine Revision“, 3. Theil, S. 479.

школьн. Прогрессивность этих воззрений выражается, в частности, в высокой оценке роли коллегиальности.

В работе «О необходимости (открытия.— А. П.) общественных школ и об их отношении к государству и церкви» Трапп решительно высказался за полное равенство в правах всех учителей школы. Равноправие преподавательского состава как раз и должно было способствовать развитию коллегиальности в вопросах управления и организации всей учебно-воспитательной работы. Только совместное обсуждение специалистами всех важнейших проблем школьной жизни и могло, по мнению Траппа, служить гарантией правильного разрешения насущных задач воспитания и обучения.

Задаваясь вопросом, должны ли учителя иметь над собой своего рода «мастера», подобно ремесленникам, Трапп дает отрицательный ответ, ибо этого не позволяет сама природа воспитательного процесса: «Никто не может быть хорошим школьным учителем, не отдавая себе отчета в целях всего учреждения, не имея их перед глазами во время своей работы»¹.

С целью обоснования необходимости привлекать к руководству работой школы всех учителей Трапп делает попытку выяснить, в какой степени отвечает интересам школы и учащихся господство мнения одного человека — начальника. Гарантирует ли это безупречность проведения учебных занятий? Способствует ли соблюдению важнейших принципов обучения, таких, как от легкого к трудному, от известного к неизвестному? Предостерегает ли господство воли одного человека от возможности ошибок со стороны всех остальных?

На все эти вопросы Трапп дает отрицательный ответ. Кроме того, он отмечает, что безусловное подчинение тягостно не только для тех, кто должен подчиняться, но и для мыслящего и желающего улучшения дела начальника. Мало того, страдают и ученики, которые расплачиваются за ошибки школы и которым мучают и память и разум².

Все приведенные выше соображения позволяют сделать вывод, что Трапп в этой работе критикует наи-

¹ Трапп, Von der Notwendigkeit öffentlicher Schulen und ihrem Verhältnisse zu Staat und Kirche, „Allgemeine Revision“, 16. Theil, S. 100.

² Ibidem, SS. 109—110.

более существенные недостатки современной ему школы и в то же время, достаточно ясно понимая нужды и потребности учителей и учащихся, выступает в их защиту. Поскольку указанная работа Траппа была включена в «Allgemeine Revision», можно сказать, что Трапп выражает в нем точку зрения филантропической педагогики вообще.

7. ПРАКТИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГОВ-ФИЛАНТРОПИСТОВ

Представители филантропической педагогики не ограничивались только теоретической разработкой проблем воспитания и обучения. Их большой заслугой явилась попытка создать учебно-воспитательные учреждения нового типа и применить в них на практике методы и приемы воспитательно-образовательной работы, основанные на принципах филантропизма.

Первое учреждение такого типа было открыто И. Б. Базедовым в Дессау в 1774 г. и имело своей целью «воспитание человека и европейца»¹. Это учреждение, названное филантропином, предназначалось главным образом для детей состоятельных родителей из «образованных сословий», так как за содержание и обучение детей здесь взималась высокая плата — 200—250 талеров в год. Кроме этих основных воспитанников в возрасте от 6 до 18 лет, в филантропин принимались также дети и бедных родителей, которые содержались за счет средств благотворительности и готовились в будущем занять должность учителя в школе или воспитателя в аристократических семействах. Первая категория воспитанников носила название пансионеров, а вторая — фамулянтов. Наименее подготовленные из фамулянтов предназначались на роль слуг.

В 1775 г. в филантропине было 9 пансионеров и 6 фамулянтов. В 1776 г. количество пансионеров возросло еще на 4 человека и, кроме того, добавилось еще

¹ Zweites Stück des philanthropischen Archivs (mit einem Auszuge des ersten). Mitgeteilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen. Dessau, 1776, S. XXXIII.

4 вольнослушателя. Общее количество учащихся достигло, таким образом, 23 человек¹.

Педагогический персонал состоял из четырех постоянных преподавателей (сам Базедов, Вольке, Симон, Швейгхойзер). Кроме того, некоторые предметы преподавали пять местных ученых.

Коренным отличием филантропина в Дессау от всех ранее существовавших в Германии учебных заведений была царившая в нем религиозная индифферентность — одинаковое отношение ко всем течениям христианства и терпимость по отношению к другим религиям. В связи с этим на всех уроках и во всех учебниках, не имеющих прямого отношения к религии, теологические вопросы совершенно не затрагивались.

Такое отношение к вопросам религии в процессе изучения наук Базедов обосновывал тем, что общечеловеческое светское воспитание и образование по своей сущности являются космополитическими, т. е. общими для всех людей, а вследствие этого и не должны быть связаны с какой-то определенной церковью и религией².

Курс обучения в филантропине был построен с таким расчетом, чтобы обеспечить воспитанникам подготовку, позволяющую продолжить занятия в университете. В учебный план были включены немецкий, французский, латинский и греческий языки, философия, мораль, математика, естествознание, история, география, рисование, музыка, верховая езда; значительное время отводилось на занятия ручным трудом³.

В области постановки обучения главное отличие от всех других воспитательно-образовательных учреждений состояло в использовании наиболее активных методов, опирающихся на самостоятельность детей. В связи с этим

¹ *Ibidem*, SS. 4—5.

² Ср.: Erstes Stück des philanthropischen Archivs, mitgeteilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen, Dessau, 1776, S. 65.

³ Об изучаемых предметах и преподавателях филантропина подробнее сказано в Drittes Stück des philanthropischen Archivs, worinn von dem gegenwärtigen Zustande des Dessauischen Education-Institut Nachricht gegeben wird, Dessau, 1776, SS. 106—112. Там же приведен список 36 учеников с указанием их сословной принадлежности.

огромное внимание уделялось проведению различных прогулок и экскурсий, изучению предметов и явлений реальной действительности в естественных условиях. В процессе занятий педагоги-филантрописты заботились о том, чтобы обеспечить детям по возможности максимальное удовлетворение их потребности в движении, поэтому обязательно «сидячими» были только уроки по письму, арифметике, рисованию.

Нельзя также не отметить положительной стороны деятельности филантропина в Дессау в том отношении, что здесь прилагались все усилия к последовательному проведению в жизнь одного из важнейших принципов дидактики, выдвинутого еще педагогами эпохи Возрождения: от конкретного к абстрактному, от вещи к слову. Филантрописты, будучи в значительной степени последователями Коменского, считали, что все обучение должно начинаться с ознакомления с реальными предметами, а не со словесного толкования о них.

Несомненно положительным и являющимся продолжением демократических традиций прогрессивной педагогики предыдущих эпох следует считать отсутствие в филантропине наказаний за недостаточные успехи в учебных занятиях. Преподаватели стремились не заставлять своих воспитанников заниматься науками, а пробуждали в них интерес к знаниям. До 12-летнего возраста детям даже ничего не давали для заучивания наизусть.

Определенный интерес представляет принятый в филантропине распорядок дня, соблюдение которого было строго обязательным для всех воспитанников. Время суток распределялось следующим образом: 7 часов на сон; 6 часов на принятие пищи, выполнение правил личной гигиены, развлечения; 1 час на самообслуживание; 5 часов на учебные занятия; 3 часа на танцы, музыку, верховую езду, гимнастику и т. п. и, наконец, 2 часа на физическую работу. Следует признать разумность такого режима, ибо соблюдение его позволяло осуществлять гармоническое развитие духовных и физических сил детей. Это достигалось заранее предусмотренными учебными занятиями, физическими упражнениями и трудом в различных формах.

В филантропине Базедова применялась оригинальная система поощрений и наказаний. В качестве награды

использовались так называемые «поощрительные точки», которые ставились на особой доске против фамилии воспитанника. Воспитанники, получившие определенное количество таких точек, награждались или каким-либо знаком отличия, или лакомым блюдом. В последнем случае награжденный должен был приглашать к своему столу наиболее близких товарищей, которые должны были разделить с ним удовольствие. Это делалось для того, чтобы у ребенка не развивалось чувство эгоизма. Наконец, высшей формой награды для наиболее взрослых воспитанников считалось предоставление возможности присутствовать в комнате директора филантропина и на заседаниях педагогического совета, а иногда даже принимать участие в обсуждении тех или иных вопросов.

Наказания за какие-либо проступки нравственного порядка (нарушение правил, непослушание, плохое качество выполненной работы) были нескольких видов: уменьшение количества поощрительных точек, помещение в пустую комнату, когда в соседней играют товарищи. Конечно, с точки зрения современной педагогики заключение провинившегося ребенка в пустую комнату является не чем иным, как прообразом карцера в школах XIX в. Однако в то время, когда повсеместно были распространены самые разнообразные телесные наказания, все формы взысканий, применявшиеся в филантропине Базедова, несомненно являлись более гуманными.

Питание воспитанников филантропина было весьма умеренным, а один раз в месяц даже устраивался особый «постный» день, когда детям давались только сухая пища и вода, помещения не топились, а спать нужно было на полу, в лучшем случае на соломе. Это делалось для того, чтобы приучать детей к различного рода лишениям, возможным в их будущей жизни. Несомненно, что такие приемы в воспитании были введены под непосредственным влиянием Локка и Руссо, взгляды которых высоко ценились педагогами-филантропистами¹.

В 1776 г. воспитанникам филантропина был устроен публичный экзамен, на котором присутствовало свыше 100 человек посторонних лиц из различных час-

¹ Условия жизни воспитанников в Дессау достаточно подробно описаны К. Шмидтом в третьем томе его «Истории педагогики».

тей Германии¹. Проверка знаний воспитанников, в которой принимали участие и гости, выбиравшие отрывки для перевода и предлагавшие темы бесед по истории, показала хорошие результаты работы филантропина². Все воспитанники за полтора года пребывания в этом учреждении научились довольно хорошо понимать латинские тексты и латинскую речь, хотя еще и не изучали грамматики. Хорошими были их знания по истории, географии, математике. Отличительной чертой всех ответов воспитанников была осмысленность. Отказ от традиционных методов обучения привел к тому, что воспитанники свободно оперировали фактическим материалом.

Работа филантропина в Дессау была высоко оценена такими выдающимися учеными, как математик Эйлер и философ Кант, которые рекомендовали как можно шире распространять опыт Базедова и его сотрудников.

Однако следует указать и на то, что большинство руководителей учебных заведений держались противоположного мнения. Критические замечания по адресу Базедова высказывали и такие мыслители, как Гёте и Гердер. Обычно принято считать, что отрицательное отношение к Базедову со стороны большинства педагогов того времени вызывалось грубостью, резкостью самого Базедова, неуживчивостью его характера, что действительно имело место. Но главная причина, конечно, заключалась совсем не в этом, а в том, что Базедов выступил с требованием коренной перестройки всей учебно-воспитательной работы школ и показал, как это следует делать. Нежелание огромного большинства учителей отказаться от привычных взглядов и методов работы и явилось причиной, вызвавшей отрицательное к нему отношение. Такое положение усугублялось еще рационализмом Базедова во взглядах на религию.

Базедов руководил филантропином до 1778 г. После этого филантропин просуществовал еще 15 лет. Руко-

¹ Список лиц, присутствовавших на экзамене, включен в «Zweites Stück des philanthropischen Archivs» в качестве приложения «G».

² Описание экзамена приводится в третьем томе «Истории педагогики» К. Шмидта.

водители его менялись очень часто, почти каждый год. Организационные неполадки и постоянный недостаток средств привели в итоге к тому, что в 1793 г. филантропин был закрыт.

Однако опыт филантропина в Дессау не пропал бесследно. По его образцу возник целый ряд воспитательно-образовательных учреждений, из которых наибольшей известностью пользовался филантропин в Шнепфентале (около г. Гота), возглавлявшийся последователем Базедова Христианом Готгильфом Зальцманом, который одно время был преподавателем в Дессау.

Учреждение Зальцмана было значительно бóльшим по сравнению с филантропином в Дессау. Здесь работало 12 учителей и преподавалось значительно больше предметов, в числе которых можно указать на итальянский и английский языки, археологию, коммерческую математику и бухгалтерию со счетоводством. Отличительной особенностью филантропина в Шнепфентале было то, что воспитанникам предоставлялось право изучать только те предметы, которые были необходимы для их будущей профессии: можно было готовиться к поступлению в гимназию, если привлекала научная деятельность, к военной службе, торговой деятельности и т. п.

Весьма большое внимание в Шнепфентале уделялось физическому воспитанию, которое осуществлялось как путем создания хороших гигиенических условий жизни воспитанникам, так и с помощью специальных гимнастических упражнений и большого количества прогулок. При этом следует отметить, что большая заслуга в деле практической разработки вопросов физического воспитания принадлежит Гутс-Мутсу, который проработал здесь целых полстолетия.

Говоря о практической работе педагогов-филантропистов, особо следует отметить их литературную деятельность. Не ограничиваясь критикой современных им учебников для школ и литературы для детского чтения, филантрописты уделяли большое внимание созданию учебников нового типа, несколько напомилавших учебные книги Коменского, как например «Элементарная книга» Базедова. Кампе же впервые в истории немецкой литературы создал ряд книг для детского и юношеского чтения. Интересно то, что в филантропине в Дессау применялись не обычные для того времени учебники

и учебные пособия, а специальные учебные книги, составленные в соответствии с принципами филантропической педагогики. Перечень этих учебных и методических пособий, состоящий из 24 названий, помещен во втором выпуске «Филантропического архива». Здесь перечисляются пособия по латинскому, французскому и немецкому языкам, по общехристианской религии, по арифметике и геометрии, по морали, методические руководства для воспитателей и родителей и т. п.¹ Сами составители учебников главной отличительной особенностью этих книг считали то, что они не были «ни реформатскими, ни лютеранскими, ни католическими, а или абсолютно светскими, или общехристианскими»².

Из всех учебных пособий, составленных филантропистами, наибольший интерес, пожалуй, представляет «Elementarwerk» Базедова, имеющий подзаголовок: «Запас наилучших сведений для учения, обучения, повторения и размышления». К этой работе, вышедшей в 1774 г. и переизданной в 1785 г., прилагались 96 гравюр с латинским и французским текстами.

Внешне эта книга напоминала знаменитый «Orbis pictus» Коменского, цель издания ее также была близка к цели Коменского, ибо сам Базедов в предисловии к первому тому этого труда писал о своем желании «соединить в обучении юношества изучение языка с познанием вещей»³.

Весь этот капитальный труд Базедова состоит из 9 книг-частей. Первая из них посвящена общим вопросам, связанным с методикой первоначального обучения детей. Во второй рассматриваются некоторые правила поведения детей, развития их речи, указываются пути ознакомления детей с бытом окружающих. Значительная часть второй книги посвящена указаниям относительно ознакомления детей с человеком, его физической организацией, разумом, волей, аффектами и т. п.

Начиная со второй книги «Elementarwerk» содержит главным образом методические указания для воспита-

¹ Zweites Stück des philanthropischen Archivs (mit einem Auszuge des ersten). Beilage K., SS. 105—106.

² Ibidem, S. 106.

³ Das Basedowische Elementarwerk. Zweite Auflage. Erster Band. Zweite Vorrede, S. II.

телей и учителей, работающих по рисункам-таблицам Базедова.

Вот, например, в какой последовательности предлагал Базедов знакомить учащихся с устройством человеческого тела:

- «...5) О человеческом теле:
- а) Об общем строении тела, табл. XI.
 - б) О питании тела, табл. XI.
 - в) О движении крови через сердце, табл. XI.
 - г) О скелете и мускулах, табл. XI.
 - д) О пригодности членов человеческого тела, их надежности и красоте, табл. XI.
 - е) О глазах, ушах и органах речи, табл. XI.
 - ж) О болезнях и диете, табл. XI»¹.

Третья книга этого труда — «Общепользная логика», четвертая — «О религии», пятая — «О нравственности», шестая — «О занятиях и сословиях людей», седьмая — «Элементы исторической науки» (включая сведения по физической географии и страноведению), восьмая и девятая — «Естествоведение» (включая сведения по физике и астрономии).

Выше уже указывалось, что филантрописту Кампе принадлежит заслуга создания специальной литературы для детского и юношеского чтения. Одной из первых книжек такого типа явилось издание «Робинзона Крузо» в обработке Кампе. Выбор этой книги был обусловлен в первую очередь потребностями общественного развития, спросом на инициативных, энергичных людей, создающих себе благополучие своими собственными руками. В этом отношении образцом как раз и являлся герой книги Дефо, высокую оценку которой дал еще Ж.-Ж. Руссо, рекомендовавший ее в качестве материала для первоначального чтения. Правда, от обработки Кампе книга Дефо не улучшилась, ибо Кампе дополнил ее большим количеством нравоучительных рассуждений, очень часто длинных и скучных. Однако, несмотря на это, «Робинзон Крузо» в обработке Кампе пользовался небывалым успехом, что вполне объяснимо, если вспомнить, что до него материалом для детского чтения

¹ Das Basedowische Elementarwerk. Erster Band, SS. 255—280.

в Германии служили главным образом тексты священного писания. Об успехе книги Кампе можно судить даже по такому факту, что с 1779 по 1850 г. вышло 42 издания этой книги.

Особое место среди литературы для детского чтения занимал ряд произведений, касавшихся полового воспитания и предназначенных отдельно для мальчиков и отдельно для девочек¹. С точки зрения современной медицины многие положения, высказанные в этих произведениях, кажутся весьма наивными и ошибочными, но сам факт появления таких популярных произведений для юношества был несомненно положительным явлением. Серьезное объяснение вопросов, касающихся взаимоотношения полов, продолжения рода и т. п., в период господства различного рода предрассудков и предубеждений было фактором, способствовавшим улучшению постановки воспитания молодежи на базе естественно-научного просвещения.

* * *

Деятельность филантропистов в области развития теории и практики воспитания и обучения в Германии конца XVIII в. историками педагогики оценивается различно. Филантропистов чаще всего называют эклектиками и популяризаторами идей Ратке, Коменского, Локка и Руссо в Германии². Основной же заслугой филантропистов признается привлечение ими внимания широких кругов общества к вопросам воспитания и применение в практике воспитательно-образовательных учреждений нового типа наиболее прогрессивных педагогических идей.

Однако было бы несправедливо рассматривать педагогические воззрения филантропистов только как эклектизм в педагогике. Представители этого первого течения

¹ J. F. O e s t, Nöthige Belehrung und Warnung für Junglinge und solche Knaben, die schon zu einigem Nachdenken gewöhnt sind; Nöthige Belehrung und Warnung für junge Mädchen, zur allerfrühesten Bewahrung ihrer Unschuld von einer erfahrenen Jugendfreundin, „Allgemeine Revision“, 6. Theil, SS. 293—506.

² Ср.: M. K i r c h n e r, Die Quellen des deutschen Philanthropinismus. „Neue Jahrbücher für das klassische Altertum“, 28. Band, 14. Jahrgang. Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner, 1911, S. 211.

буржуазной педагогики в Германии не просто заимствовали отдельные идеи у различных педагогов предшествующих эпох, а творчески их перерабатывали, подвергая отдельные их положения критике. Установка на критический подход при рассмотрении взглядов таких педагогических авторитетов, как Локк и Руссо, имеется в первом томе «Allgemeine Revision», где во введении, написанном Кампе, указывалось: «Среди новейших философов, занимавшихся вопросами воспитания, Локк и Руссо без сомнения являются теми, чьи научные системы наиболее известны и чьи труды читаются больше всего. Они несомненно еще и теперь заслуживают того, чтобы их читали и изучали все те, кто думает о приобретении солидных педагогических знаний. Эти достойные мужи были нашими предшественниками. Они проложили путь, по которому мы следуем. Однако при всех их безусловных талантах они были все же людьми, как мы; могли ошибаться, как мы; действительно ошибались, как мы; и так, как потомки заметят и исправят ошибки и недостатки наших теорий, так и мы со скромной прямоотой обязаны отметить то, что мы считаем ошибочным в теориях наших предшественников»¹.

О том, что это не было простой декларацией, свидетельствуют переводы «Мыслей о воспитании» Локка и «Эмиля» Руссо, включенных в «Allgemeine Revision». Работа Локка занимает весь девятый том, а «Эмиль» помещен в томах 12—15. Эти классические произведения не просто переведены и включены в упомянутое издание трудов филантропистов, но чрезвычайно подробно прокомментированы и снабжены огромным количеством подстрочных примечаний, в которых высказываются критические соображения, вскрывается ошибочность некоторых положений. Для своего времени это было действительно научное издание основополагающих педагогических сочинений, предлагаемых широкой массе читателей. Критически изучая и развивая педагогические идеи, выдвинутые мыслителями XVII—XVIII вв., филантрописты внесли большой вклад в немецкую прогрессивную педагогику эпохи становления буржуазных общественных отношений.

¹ J. H. Campe, Vorrede, welche zugleich den Plan des Werkes enthält, „Allgemeine Revision“, I. Theil, SS. XLVIII—XLIX.

Прежде всего представители филантропической педагогики выдвинули перед школой и воспитанием совершенно новую цель, которая должна была состоять в подготовке полезных членов общества, как тогда было принято говорить, могущих удовлетворить требованиям развивающихся буржуазных отношений. Новый человек эпохи восходящего развития капитализма должен был повседневно участвовать в капиталистической конкуренции, а для этого ему были необходимы и определенный минимум научных знаний, и хорошее физическое развитие.

В период формирования в Европе буржуазных наций начинают меняться и взгляды на нравственное воспитание, одной из важнейших задач которого становится воспитание патриотизма. Поэтому-то филантропизм и выдвинул перед воспитанием задачу гармонического развития человеческой личности, включая сюда воспитание умственное, физическое и нравственное.

В связи с постановкой новой цели воспитания филантрописты прилагали большие усилия для того, чтобы ликвидировать существовавший в течение многих столетий отрыв школы от жизни. Стремление сделать школу местом, где юношество готовится к жизни в обществе, к практической деятельности, заставило пересмотреть как содержание обучения, так и его методы. В учебный план общеобразовательных учебных заведений филантрописты включали значительное количество реальных предметов, вооружающих знаниями, необходимыми в практической деятельности, а преподавание старались осуществлять с помощью методов, опирающихся на принципы наглядности и активности.

Весьма большой заслугой филантропистов явилась попытка строить воспитание и обучение на основе опытного изучения детской психики. Филантрописты сделали первый шаг к научному обоснованию педагогики. Они же выдвинули требование специальной педагогической подготовки для будущих учителей.

Филантрописты первыми в Германии положили начало и специальной разработке проблем физического воспитания (Гутс-Мутс) и трудового обучения (Блаше). Точно так же филантрописты первыми из немецких педагогов начали разработку теории дошкольного воспитания, важную роль в котором они отводили игре.

Не будучи атеистами, филантрописты сыграли важную роль в борьбе против конфессиональной школы. В этом отношении они начали то, что в XIX в. продолжили Дистервег и Вандер.

Наконец, филантрописты явились создателями оригинальных воспитательно-образовательных учреждений интернатного типа, известным подражанием которым (правда, только с внешней стороны) явились так называемые «новые школы» в капиталистических странах Западной Европы в конце XIX—начале XX в.

К практическим заслугам филантропистов следует отнести создание специальной детской литературы, которая пользовалась широким распространением во многих странах Европы и вызвала многочисленные подражания.

Конечно, многое во взглядах и деятельности немецких филантропистов конца XVIII в. было ограничено социально-экономическими условиями того времени. Так, в филантропии Базедова учились дети из разных сословий и формально воспитание и обучение их было совершенно одинаковым, одинаково они питались и одевались. Однако будущее этих воспитанников было совершенно различным: детей дворян ожидала праздная жизнь, дети из буржуазных семей готовились к деятельности предпринимателей и крупных коммерсантов, а дети бедняков, в лучшем случае, должны были стать школьными учителями или даже прислугой в аристократических домах. Естественно, что такая разница в будущем жизненном пути воспитанников не могла не отражаться в учебно-воспитательной работе этого учреждения.

Не совсем правилен был и взгляд филантропистов на труд, хотя они уделяли ему большое внимание, положив начало разработке методики обучения ручному труду: большинство филантропистов видело в труде главным образом средство воспитания и образования. Ценность же обучения труду как средства подготовки к практической деятельности всеми филантропистами полностью еще осознана не была, несмотря на то что некоторые из них, как было показано выше, уже близко подошли к правильному пониманию роли ручного труда в этом отношении.

Однако отдельные недостатки не могут снизить важной роли, которую сыграл филантропизм в целом. Он действительно был наиболее прогрессивным педагогическим течением в Германии последних десятилетий XVIII в., отражавшим в теории обучения и воспитания те сдвиги, которые происходили в области экономической и социальной жизни в связи с усиливавшимся развитием капиталистических отношений.

Очерк второй

ТЕОРИЯ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ В ГЕРМАНИИ КОНЦА XVIII — НАЧАЛА XIX В.

1. ГЕРМАНИЯ И ФРАНЦУЗСКАЯ БУРЖУАЗНАЯ РЕВОЛЮЦИЯ КОНЦА XVIII СТОЛЕТИЯ

Последнее десятилетие XVIII в. ознаменовалось величайшим историческим событием, потрясшим до основания феодально-абсолютистский строй в Европе: французский народ в 1789 г. одним ударом уничтожил монархию и все сословные привилегии.

Французская буржуазная революция 1789 г., оказавшая огромное положительное влияние на дальнейшее развитие экономической и политической жизни всех европейских стран, не могла не сказаться и на германских государствах, которые, по меткому выражению Фр. Меринга, пропадали в болоте феодализма¹.

Уничтожение монархии во Франции послужило толчком к усилению борьбы немецкого народа против гнета своих феодалов. В конце XVIII в. в германских государствах произошел целый ряд выступлений крестьянства, наиболее значительными из которых были восстания в Саксонии в 1790 г. и в Силезии в 1793 г.²

¹ Ф. Меринг, История Германии с конца средних веков, пер. и предисл. И. Степанова, М., Гиз, 1920, стр. 80.

² Подробный анализ экономических и общественно-политических условий жизни в Германии, породивших восстание в Силезии, дается в кн.: С. Б. Кан, Два восстания силезских ткачей. 1793—1844. М.—Л., изд-во АН СССР, 1948. 480 стр.

Отличительной особенностью народного движения, возникшего в Германии в конце XVIII в. под известным влиянием буржуазной революции во Франции, была крайняя его разобщенность, локальность, что давало правительству возможность быстро подавлять все вспыхивавшие то в одном, то в другом месте восстания.

Объединению народного движения мешали в основном две причины: во-первых, политическая раздробленность — наличие огромного количества самостоятельных королевств, княжеств, герцогств и т. п. с вытекающим отсюда и воспитывавшимся на протяжении многих столетий местным национализмом, и, во-вторых, отсутствие в Германии монолитной прослойки революционной буржуазии, которая могла бы возглавить это движение, что в свою очередь являлось результатом более низкого уровня развития экономики по сравнению с Францией.

Под влиянием указанных причин революционные события во Франции оказали сравнительно слабое воздействие на широкие слои немецкого народа, задавленного гнетом абсолютизма и экономической нуждой. Гораздо более сильным было влияние французской революции на немецкую интеллигенцию, отражавшую надежды и чаяния молодой, еще не окрепшей буржуазии, которая вследствие своей слабости не была настроена так радикально, как французская.

Прогрессивные слои немецкой общественности с восторгом встретили падение королевского режима во Франции и напряженно следили за всем ходом событий. Однако деятельность немецкой буржуазии и ее идеологов все еще продолжала ограничиваться главным образом областью теоретических рассуждений, изысканием таких средств, которые дали бы возможность без революционных потрясений, путем введения конституции, если не сразу уничтожить, то, по крайней мере, существенно ограничить абсолютизм в германских государствах. Можно, пожалуй, сказать, что немецкая буржуазия в конце XVIII в. даже и не стремилась к уничтожению существующего строя, а только хотела отвоевать себе место в государстве наравне с феодальной знатью, от которой она еще находилась в известной зависимости.

О различиях между французской и немецкой буржуазией можно, в частности, судить по ее отношению к религии.

Характерной чертой политики французской буржуазной революции и воззрений ее идеологов был решительный отказ от религии.

Классы, принимавшие участие в этой революции, впервые в истории не прикрывали своих целей ссылками на религию, как это делалось на протяжении многих столетий.

Все наиболее выдающиеся мыслители, идейно подготавливавшие и возглавившие французскую революцию, были убежденными атеистами, рассматривавшими религию как орудие угнетения трудящихся в руках феодальной знати. Стоит только перелистать произведения Дидро, Гельвеция, Гольбаха, как это станет бесспорно очевидным.

Существенно отличным был взгляд на религию у представителей даже наиболее прогрессивной части немецкой буржуазной интеллигенции, которая выступала не против религии вообще, а только против религиозной нетерпимости, против господства какой-либо одной ветви христианской церкви. Эти идеологи немецкой буржуазии, в частности филантрописты, были даже сторонниками религии, которую они рассматривали в качестве основы человеческой нравственности, но их религия носила как бы общечеловеческий характер, заключааясь главным образом в признании существования какого-то верховного существа, творца всего существующего.

Если к началу XIX столетия немецкая буржуазия была еще так слаба в политическом отношении, что не могла помышлять о какой-то практической борьбе против основ феодального общества, то такую борьбу она все же вела в области духовной жизни. Эта борьба приняла форму просветительного движения, развернувшегося со второй половины XVIII в. Следует отметить, что в этом движении приняла участие лишь незначительная часть буржуазной интеллигенции, воспринявшая и по своему осмыслившая передовые общественные теории, которые возникли в соседней, более развитой в экономическом и политическом отношении Франции предреволюционной эпохи.

Немецкое просветительное движение конца XVIII в. имело две стороны: во-первых, это была борьба против господствовавшей феодальной идеологии во всех ее проявлениях и, во-вторых, это была борьба за собственно просвещение народа, за воспитание в самом широком смысле слова. Цели этого воспитания определялись потребностями нового общественного класса, потребностями изменявшихся общественных отношений.

Большой заслугой немецкого просветительного движения явилась разработка и популяризация целого ряда ценных для того времени педагогических идей. Именно благодаря этому в истории немецкой педагогики XVIII столетие называют «педагогическим».

Отрицательной стороной этого движения было то, что его адепты переоценивали роль воспитания и приписывали ему то значение в общественном развитии, которого оно не имело и не могло иметь: не обладая достаточными силами для уничтожения феодализма путем революционной борьбы, немецкая буржуазия надеялась достичь этой цели путем изменения системы воспитания подрастающего поколения.

Существовавшая в конце XVIII столетия практика школьного воспитания и обучения явно не отвечала тем требованиям, которые развивающийся капитализм предъявлял к различным группам населения: городские и сельские школы для низших слоев населения не давали своим учащимся необходимых знаний, использование которых могло бы способствовать повышению производительности труда в промышленности и улучшению ведения сельского хозяйства, средние же школы — гимназии — по-прежнему готовили главным образом теологов.

Первую попытку приблизить школу к жизни, сделать так, чтобы она отвечала потребностям общественного развития, сделали филантрописты. Однако их школа не предназначалась для широких масс народа, а была рассчитана в основном на детей дворянства и буржуазии, т. е. только состоятельных классов. Правда, филантропист Э. Рохов сделал попытку превратить идеи филантропической педагогики в обычной народной школе, но его опыт не приобрел широкого распространения, хотя и пользовался в свое время известностью.

2. ВОЗНИКНОВЕНИЕ ИДЕИ НАЦИОНАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ И РАЗРАБОТКА ТЕОРИИ ЭТОГО ВОПРОСА В КОНЦЕ XVIII В.

Классовая ограниченность филантропизма и его воспитательно-образовательных учреждений привели к тому, что ряд представителей этого течения, а также другие прогрессивные педагоги, выступили в период французской революции с целой серией оригинальных работ, содержащих идею так называемого национального воспитания.

Идея национального воспитания возникла и получила распространение в тот период, когда молодая немецкая буржуазия в своей борьбе против феодальной системы во всех ее проявлениях выражала еще стремления и нужды всех непривилегированных сословий. Нельзя не отметить, что идеологи немецкой буржуазии выдвинули ряд таких требований, которые впоследствии неизбежно должны были привести к разрушению самого буржуазного строя и от которых буржуазия отказалась, захватив в свои руки политическую власть.

В эпоху борьбы против сословных ограничений требование буржуазии о предоставлении определенных прав всем людям нашло свое отражение в области педагогики в форме требования равенства образования и воспитания детей из всех слоев общества. Это требование предусматривало как всестороннее развитие физических и духовных сил детей, так и сообщение всем детям независимо от сословной принадлежности одинакового минимума знаний, необходимого для успешной практической деятельности. Осуществление такой воспитательной задачи предполагалось возложить на новое по своей сущности буржуазное государство.

Передовые мыслители XVIII в. достаточно ясно понимали, что в условиях абсолютной монархии с господством светских и церковных феодалов требование всестороннего развития детей всех сословий неосуществимо. Необходимой предпосылкой развития немецкой буржуазии, ее успешного участия в капиталистической конкуренции, в которую она должна была неизбежно вступить, являлось создание единого национального немецкого государства. Вот это-то новое государство, возглавляемое буржуазией, и должно было осуществить на

практике мысль о равном и всеобщем *национальном* воспитании.

Вполне понятно, что это национальное воспитание не должно было ограничиваться только развитием сил и способностей детей, сообщением им знаний. Перед буржуазией неизбежно должна была встать задача привития народу таких нравственных качеств и убеждений, которые способствовали бы укреплению развивавшихся капиталистических отношений. Все это и находит яркое выражение в целом ряде трудов по вопросам национального воспитания, написанных идеологами немецкой буржуазии в конце XVIII — начале XIX в.

Проблема национального воспитания была поставлена на повестку дня в ту историческую эпоху, когда в Западной Европе складывались буржуазные нации. И само это воспитание, одинаковое для всех членов общества, рассматривалось как одно из важных средств сплочения людей в единое целое — нацию. В этом-то и заключается в первую очередь важное значение выдвижения проблемы национального воспитания и попыток претворения ее в жизнь.

Говоря о положительной роли, которую сыграло распространение теории национального воспитания в Германии в эпоху формирования буржуазной нации, когда эта идея национального воспитания служила делу борьбы против устаревших общественных отношений, нельзя забывать того, что в зародыше здесь была и реакционная сторона, проявившаяся значительно позднее, в период безраздельного господства буржуазии: послужив средством укрепления власти буржуазии, в дальнейшем национальное воспитание стало использоваться в качестве орудия для подготовки и проведения империалистической экспансии, для воспитания народа в духе шовинизма и национализма¹.

Элемент национализма в теории национального воспитания начал чувствоваться уже в начале XIX в., особенно после нашествия наполеоновских армий. Он уси-

¹ Этот вопрос подробнее рассматривается в работе Н. König, *Die gesellschaftlichen Grundlagen für die Forderung nach einer Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts.* In: *Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts.* Eingeleitet und erklärt von Helmut König. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag 1954, SS. 7—37.

ливался вместе с усилением буржуазии, превратившись в конце концов в открытую проповедь расизма.

При рассмотрении прогрессивной для своего времени теории национального воспитания это всегда следует иметь в виду.

Выдвигавшееся буржуазными педагогами требование национального воспитания включало в себя обязательность обучения на родном, национальном языке вместо господствовавшего латинского языка. Это требование было особенно важным потому, что овладение национальным языком способствовало выработке и укреплению чувства национального единства, облегчало усвоение национальной культуры. Наконец, родной язык служил мощным средством воспитания любви к своему отечеству, к своему народу.

Проблема национального воспитания в Германии конца XVIII в. стояла в центре внимания многих прогрессивных педагогов и общественных деятелей. К их числу относятся педагоги-филантрописты И. Г. Кампе, П. Виллауме, Г. Штефани, приближавшийся по своим взглядам к филантропистам Ф. Г. Резевиц, неогуманист В. Гумбольдт и ряд других общественных деятелей.

Имена Кампе и Гумбольдта вошли в историю педагогики, правда не в связи с вопросами национального воспитания, а большинство остальных как-то выпали из поля зрения историков педагогики, хотя им и принадлежат значительные заслуги в деле создания прогрессивной буржуазной педагогики периода восходящего развития капитализма.

Часть защитников идеи национального воспитания своим идеалом считала формы воспитания подрастающих поколений в государствах античного мира — в Греции и Риме. Такой точки зрения, в частности, придерживались Виллауме и Гумбольдт. Вторая группа, к которой в первую очередь следует отнести Резевица и Кампе, полагала, что элементы подлинно национального воспитания имели место только на ранних ступенях исторического развития Греции и Рима, а особенно в Спарте. Они считали, что в современном им мире даже в наиболее развитых европейских государствах, таких, как Англия и Франция, возглавлявших Просвещение, подлинного национального воспитания не было и в помине.

Резевиц одним из первых попытался определить, что же следует понимать под национальным воспитанием. В статье «О национальном воспитании» (1786) он писал: «Под национальным воспитанием я не могу себе представить ничего иного, как общественное и всеобщее мероприятие, проводимое государством и направленное на то, чтобы всему юношеству внушать одни и те же принципы (нравственные.— А. П.), приучать его к господствующему образу мыслей, направлять его физические и духовные силы и склонности на те виды деятельности, которые могут содействовать осуществлению целей, поставленных государственной конституцией»¹. Все же остальное в воспитании и образовании, по мнению Резевица, должно занимать подчиненное место.

Анализируя состояние народного образования в наиболее развитых в экономическом отношении странах Европы, таких, как Англия и Франция, Резевиц указывал, что здесь и общественные, и частные школы находятся всецело во власти церкви. Воспитание в этих школах совершенно не соответствует потребностям государства, ибо дети не получают никакой *практической подготовки, не вооружаются полезными в жизни знаниями*, не развивают своих духовных и физических сил, а занимаются мистикой, которая если бы и была нужна, то только для мира идей, а не для реальной жизни. Кратко резюмируя главную ошибку такой системы воспитания, Резевиц полагал, что она заключается «в подготовке (молодого поколения.— А. П.) ...к монастырю, а не к человеческой жизни в этом мире»².

В результате такого положения из школы выходили люди, совершенно не знающие реальной жизни, не подготовленные к выполнению гражданских обязанностей. Грамматическое образование в Англии или риторическое образование во Франции ни в малейшей степени не способствовали подготовке дельных специалистов в той или иной профессии. Еще меньше давали они воз-

¹ F. G. Resewitz, *Über Nationalerziehung*. In: *Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts*, S. 41. Все дальнейшие ссылки на труды теоретиков национального воспитания делаются по этому изданию.— А. П.

² *Ibidem*, S. 44.

возможности для воспитания в молодежи национального духа. Резевиц в этой связи полагал, что если у молодых англичан и французов и есть какие-то патриотические чувства, то государство и школа в этом совершенно неповинны, а чувства эти возникают только под влиянием традиций, являясь результатом наличия положительных примеров.

Переходя к рассмотрению вопроса о том, существует ли национальное воспитание в Германии, Резевиц дает на него, не колеблясь, отрицательный ответ. Он полагал также, что при существующем положении оно вообще невозможно. Главной причиной, мешающей выработке национального духа и осуществлению национального воспитания, он считал раздробленность Германской империи на огромное количество мелких феодальных владений, живущих мелкими, корыстными интересами, имеющих свои, плохие или хорошие, законодательства. Политическая раздробленность Германии и экономическая замкнутость каждой ее части мешали процессу постепенного сглаживания различий в нравах и обычаях, выработавшихся в течение многовековой изоляции северных областей от южных. Результатом той же феодальной раздробленности являлось и сохранение возникшей в эпоху Реформации религиозной распри между протестантским севером и католическим югом.

Если при таком состоянии дел нельзя было говорить о каком-то едином воспитании для *всех* германских государств, то Резевиц задается вопросом, нельзя ли сделать его более целесообразным, отвечающим интересам каждого государства в целом и каждого его гражданина в отдельности.

К рассмотрению этой проблемы Резевиц подходит как типичный представитель молодой, энергичной буржуазии, стремившейся, с одной стороны, к развитию производительных сил внутри своего государства и, с другой стороны, к расширению торговых связей с близкими и далекими странами.

Ход рассуждений Резевица таков: каждое государство, каждая страна имеют свои особые цели, которые обусловлены наличием определенных природных богатств, отличающих данную страну от другой. Задача государства состоит в том, чтобы максимально ис-

пользовать эти дары природы, умножать их с помощью труда и обменивать избыток продуктов в другой стране на недостающие. Таким образом, происходит как бы приобщение каждой отдельно взятой страны к богатству других стран. Если государство успешно разрешает эту задачу, то процветают и оно само и все его граждане.

Резевиц подчеркивал, что все это осуществимо только при том условии, если в освоении природных богатств принимают участие правильно используемые человеческие руки и человеческий талант. Если же силы и способности человека используются нерационально, то богатства природы оказываются потерянными для большинства людей. «Следовательно, государство должно не просто владеть человеческими руками, которые до сих пор очень часто считают единственной силой государства, а руками, руководимыми полезными знаниями, прирожденными или выработанными способностями, которые позволят наилучшим способом использовать природные продукты, облагораживать или продавать их, умножая этим самым богатство и благополучие всех»¹.

Это высказывание аббата Резевица с достаточной убедительностью свидетельствует о том, что его взгляды на задачи воспитания и обучения вытекали уже не из учения церкви о подготовке человека к загробной жизни, а из потребностей развивающегося капитализма, нуждавшегося в большом количестве активных, изобретательных людей. Поэтому-то Резевиц и утверждал, что «одна голова может открыть больше источников к общественной пользе, чем сто механических рук, и чем больше таких голов будет, тем лучше будут обстоять дела государства и тем счастливее будут его граждане»².

Такой подход к оценке роли каждого отдельного индивидуума в деле создания всеобщего благополучия естественно влек за собой постановку вопроса о путях и средствах подготовки деятельных и самостоятельно мыслящих людей, специалистов в определенной области.

¹ F. G. Resewitz, *Über Nationalerziehung*, S. 51.

² *Ibidem*.

Резевиц видел два пути решения этой жизненно важной проблемы: или удовлетворяться подготовкой, которую дети получают, посещая латинские школы, а выбор лиц для той или иной профессии предоставить случаю, или же создать продуманную, специально организованную систему образования, вооружающую молодежь необходимыми в жизни знаниями начиная с детства. Самому Резевицу казалось бесспорным, что благо государства требует того, чтобы молодые люди заранее приобретали знания основных принципов, господствующих в той или иной профессии. Только при этом условии каждый человек сможет занять в практической жизни надлежащее место, принося обществу максимум пользы. «Это единственная форма национального воспитания, соответствующая современной организации общества, потребностям времени и государства. Это воспитание, которое по своей действительности и последствиям охватит все сословия людей, каждому индивидууму даст цель жизни, научит его быть деятельным, работающим напряженно, с полным применением сил ради своего блага, блага соседей и блага государства»¹.

Таким образом, считая невозможным в то время осуществить национальное воспитание в полной мере, Резевиц предлагал и считал жизненно необходимым превратить в жизнь важнейшую его часть — подготовку знающих и деятельных людей, могущих принять активное участие в производительном труде. Это должно было служить средством, способствующим буржуазному развитию Германии, а следовательно, и ее объединению в единое государство, после чего появится возможность осуществить и национальное воспитание в полном его объеме.

Роль государства в осуществлении национального воспитания

В конце XVIII в., когда французская буржуазная революция, с одной стороны, вселила в умы буржуазии надежду на завоевание власти, а с другой стороны, наполнила страхом феодальные круги, предметом ожив-

¹ F. G. Resewitz, *Über Nationalerziehung*, S. 52.

ленной дискуссии стал вопрос о роли государства в руководстве школьным делом.

Были две основные точки зрения: согласно одной государство должно оказывать на воспитание наименьшее влияние; защитники другой, наоборот, отстаивали чисто государственное воспитание.

Первая точка зрения служила выражением интересов буржуазии, стремившейся к получению гражданских свобод во всех сферах жизни. Прогрессивные педагоги, выдвигавшие перед воспитанием задачу свободного раскрытия всех качеств человеческой личности, достаточно ясно понимали, что решить эту задачу, хотя бы даже не в полной мере, можно только в воспитательно-образовательных учреждениях, которые будут независимы от абсолютистского государства. Требование свободы в школьном деле соответствовало требованию буржуазной политической экономии относительно свободы торговли и конкуренции. Такая же конкуренция должна была осуществляться и при открытии школ.

Эта мысль наиболее ярко была изложена одним из идеологов немецкой буржуазии И. Г. Кампе, который наряду с несколькими другими прогрессивными деятелями того времени был удостоен французским революционным правительством звания гражданина Франции.

Кампе выдвинул два основных положения: во-первых, цель гражданского общества должна состоять не в том, чтобы людям навязывать блага, которых они не хотят, а в том, чтобы охранять права и собственность каждого человека, которому никто не должен мешать в достижении максимума счастья; во-вторых, наилучшим государственным устройством является такое, при котором каждому члену общества предоставляется полная свобода развивать все свои силы и способности любым путем.

Из этих двух положений, которые Кампе называет аксиомами, он делает выводы, касающиеся непосредственно дела воспитания и обучения. Первый из них гласит, что религия и воспитание не могут предписываться законодательным путем и что каждый гражданин имеет право воспитывать и обучать своих детей так, как он считает нужным. Вторым выводом, который делает Кампе, касается свободы изучения всех наук и искусств, если

они не приносят вреда окружающим, а также свободы распространения таких знаний, будь то в устной или письменной форме¹.

Кампе чрезвычайно резко выступал против существования в государстве какого-либо одного общеобязательного типа школы и одной обязательной религии, считая и то и другое тормозом в развитии нации. Правда, Кампе оговаривается, что он далек от мысли о безразличии государства к религии и воспитанию, ибо последние являются «сильнейшими пружинами нравственности». Он требует только существенного ограничения прав государства в деле определения как форм воспитания, так и форм религии.

Все требования Кампе к государству по вопросу об отношении к воспитанию можно разделить на две группы — негативные и позитивные.

Негативные требования в основном сводятся к следующим: 1. Государство не должно препятствовать гражданам воспитывать своих детей так, как они находят нужным. 2. Оно не должно нарушать свободу преподавания. 3. Не должно быть привилегированных школ. 4. Государство не должно оплачивать каких бы то ни было учителей. (Это требование Кампе объясняет тем, что государство не может определить качество работы оплачиваемых им преподавателей, а руководители школ лишаются возможности выбирать себе хороших учителей. Кампе, по-видимому, имел в виду еще и то обстоятельство, что, оплачивая учителей, государство обязывает их вести занятия по определенным учебникам и в определенном духе, против чего выступали многие прогрессивные педагоги того времени.) 5. Государство не должно ни в какой форме устанавливать контроль и надзор за школами. Это должно находиться только в ведении общественности, главным образом родителей учащихся. 6. Государство не должно иметь своих школ и других воспитательных учреждений, что будет содействовать развитию общественной инициативы в школьном деле².

¹ J. H. Campe, Grundsätze der Gesetzgebung die öffentliche Religion und die Nationalerziehung betreffend; dem französischen Nationalkonvent gewidmet, SS. 83—84.

² *Ibidem*, SS. 89—93.

Позитивные требования Кампе к государству в отношении народного образования сводятся к вопросу о финансировании. Первое требование здесь заключается в том, что государство должно оплачивать стоимость воспитания и обучения сирот и детей неимущих родителей.

Вообще Кампе предлагал разделить всех учащихся в зависимости от их имущественного положения на пять категорий: богатые, зажиточные, почти зажиточные, малоимущие, бедные. За воспитание и обучение детей первой категории государство ничего не платит, за воспитание и обучение детей второй категории платит $\frac{1}{4}$ стоимости обучения, третьей — $\frac{1}{2}$, четвертой — $\frac{3}{4}$, пятой — полностью. Это должно касаться только народных и бюргерских школ. Под первыми понимались школы, предназначенные для обучения детей самых низших слоев населения и ставившие своей целью научить детей лишь элементарной грамоте. Бюргерские школы имели более широкий учебный план. Они давали учащимся знания, необходимые для торговцев, низших офицерских чинов, владельцев мануфактур и т. п. В бюргерских школах не изучались ни древние языки, ни собственно научные дисциплины, которые были предметом изучения в латинских школах — гимназиях. Касаясь обучения в последних, Кампе полагал, что государство должно оплачивать только занятия таких молодых людей из бедных семей, которые проявляют особые склонности к науке.

Говоря об обучении детей бедняков за счет государства, Кампе особое внимание властей обращал на то, чтобы отпускаемые государством средства расходовались строго по назначению и чтобы получающие пособие дети и родители не испытывали при этом никаких унижений. Что же касается детей сирот, то Кампе выступал против содержания их в специальных воспитательных учреждениях, предлагая отдавать их на воспитание в семьи, предпочтительно в сельской местности. Государство же должно таким семьям выплачивать определенное денежное вознаграждение.

Второе требование к государству состоит в том, что правительство должно обеспечивать школы учебными пособиями и библиотеками, которые должны быть доступны для всех желающих. Определенный интерес представляет замечание Кампе о характере этих учебных пособий и книг: среди них не должно быть ничего

такого, что просто возбуждает любопытство или же представляет интерес только для специалистов в той или иной области знания или профессии. Для таких пособий и книг надо создавать особые галереи, кабинеты и библиотеки.

Третье требование к государству, которое выдвигает Кампе, касается материального обеспечения учителей, достигших определенного возраста или прекративших работу по болезни. Пенсия таких учителей должна составлять сумму, равную ранее получаемому ими жалованью. Денежное содержание должно выплачиваться государством и тем учителям, которые обучают определенное число детей бедняков и сирот. Наиболее отличившимся учителям, а особенно тем, кто открывает специальные учебные заведения для подготовки учителей, государство должно выдавать поощрительные премии. Кампе вообще полагал, что улучшение дела воспитания и обучения зависит главным образом от подготовки учителей. Поэтому, выступая в принципе против вмешательства государства в школьное дело, он рекомендовал в то же самое время открывать государственные учительские семинарии, а также посылать за границу за счет государства тех молодых людей, которые хотят посвятить себя воспитательной деятельности, а для этого предварительно хотят познакомиться с постановкой учебного дела в других странах.

Наконец, четвертое требование Кампе состоит в том, что государство должно строить и ремонтировать школьные здания и передавать их в бесплатное пользование общинам. Этим и должна ограничиваться роль государства в организации школьного дела, по мнению Кампе.

Почти одновременно с рассмотренной выше статьей Кампе появилась довольно большая работа П. Виллауме «В чем состояло общественное воспитание у афинян, лакедемонян и римлян? Можно ли из сравнения с ним вывести план (воспитания.— А. П.), который подходил бы к нашим обычаям и к нашему образу правления?»¹

¹ P. Villaume, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensern, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und unserer Regierungsverfassung passt?“, SS. 102—155.

Рассматривая вопрос об отношении государства к школе и воспитанию, Виллауме придерживается противоположной точки зрения по сравнению с Кампе. По его мнению, воспитание должно быть государственным. Влияние государства на детей начинается до поступления их в школу и продолжается после ее окончания. Однако Виллауме полагал, что подлинно национальное воспитание возможно будет осуществить только в условиях буржуазной республики, которая отвечает требованиям свободы и равенства, выдвигавшимся молодым общественным классом предпринимателей-буржуа. В этом отношении Виллауме стоял выше других педагогов своей эпохи, возлагавших надежды на конституционную монархию.

Подвергнув анализу воспитание в условиях деспотического и республиканского образа правления, Виллауме пришел к выводу, что собственно общественное воспитание имело место в Спарте, в Афинах, а также у персов до установления власти деспотов. В последующие эпохи все типы учебных заведений в лучшем случае только обучали, но не воспитывали. Соглашаясь с Руссо, Виллауме даже говорит, что в позднейших школах скорее не воспитывали, а портили детей.

Стараясь найти причину того, что при деспотизме нет должной заботы о воспитании подданных, Виллауме видит ее в том, что абсолютизм находит более простые и дешевые средства для подчинения народа: «Тщеславие, милость и немилость, привилегии и угнетение, предрасудки и умственная тупость льстили ему (деспоту.— А. П.) и не требовали усилий»¹. Иное положение в условиях республиканского строя, который, по выражению Монтескье, приводимому Виллауме, «нуждается в добродетелях».

Подданный монарха не интересуется делами государства, замыкаясь в свои узкие, личные интересы, и выполняет свои обязанности по отношению к государству только по принуждению. В вопросы же, касающиеся

¹ P. Villaume, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensern, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und unserer Regierungsverfassung passt?“, S. 103.

общегосударственных дел, ему вмешиваться и не позволяют.

В противоположность этому гражданин республики обязан заботиться о всеобщем благосостоянии. Неотступно следя за порядком в отечестве, гражданин должен словом и делом способствовать процветанию родины, трудясь ради ее блага и защищая ее от врагов.

Наконец, говоря об обязанностях гражданина республики, Виллауме указывает на необходимость «охранять свободу от властолюбия своих облеченных властью сограждан»¹. Одним словом, Виллауме убежден в том, что в условиях республики каждый член общества обязан жить интересами своего государства, принимая на себя частичную заботу о всех общественных делах и трудясь в полную меру своих сил и способностей.

Естественно, что при таком положении дел само государство заинтересовано в том, чтобы все его граждане получали соответствующее воспитание, готовящее их к выполнению всех этих весьма ответственных обязанностей. Поэтому-то воспитание и должно быть общественным. С точки зрения Виллауме, общественное воспитание должно отвечать двум условиям: во-первых, оно должно осуществляться в предписанных государством формах и, во-вторых, должно финансироваться за счет общества и контролироваться государственными чиновниками. Если одно из этих двух условий не выполнено, то воспитание не может быть названо общественным.

Признавая необходимым и важным способствовать развитию всех физических и духовных сил ребенка, Виллауме, однако, считал, что для воспитания гражданина этого еще недостаточно. Человека «нужно обязательно научить правильному отношению к государству, воспитывая в соответствии с духом государства»². В этой связи Виллауме подвергает сомнению точку зрения Руссо, согласно которой ребенку следует давать только общечеловеческое, а не гражданское воспитание. Человеку

¹ P. Villaume, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensern, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und unserer Regierungsverfassung passt?“, S. 104.

² Ibidem, S. 128.

как гражданину присущ целый ряд качеств, которые как бы дополняют качества общечеловеческие. Воспитание же таких гражданских добродетелей, как патриотизм, возможно только при участии и под контролем государства.

Рассмотрев характер воспитания в различные исторические эпохи, Виллауме пришел к выводу, что наиболее соответствующей такому пониманию сущности общественного воспитания была воспитательная практика в древней Спарте, где главную цель воспитания усматривали в подготовке граждан, беззаветно преданных своему отечеству. Этой целью определялись и содержание воспитания и образования, и формы их осуществления.

Недостаток спартанского воспитания Виллауме усматривал в том, что «за гражданином не видели человека»¹. В афинской же системе воспитания, наоборот, главное место занимала образовательная деятельность, а воспитание гражданственности отступало на второй план. В идеале же, по мысли Виллауме, должны сочетаться гражданское, патриотическое воспитание с широким умственным и физическим развитием.

Высоко оценивая гражданский характер спартанского воспитания и стремление к гармоническому развитию духовных и физических сил детей в Афинах, Виллауме предостерегал тех, кто хотел бы перенести воспитательную практику античного мира в условия Германии конца XVIII в. Виллауме совершенно справедливо полагал, что формы и методы воспитания, так же как и содержание образования, обусловлены особенностями экономической и общественной жизни определенной исторической эпохи в определенной стране, а поэтому их и нельзя слепо заимствовать и переносить из одной страны в другую, а тем более заимствовать из прошлого. Воспитание должно строиться на основе существующих условий жизни, но в нем должны найти отражение те важные принципы, о которых уже говорилось выше.

¹ P. Villaume, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensern, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und unserer Regierungsverfassung passt?“, S. 128.

Кампе и Виллауме по вопросу о роли государства в деле организации народного образования и руководства им высказывают на первый взгляд противоположные точки зрения. Однако по существу расхождения между ними не являются принципиальными.

Говоря об отстранении государства от школьного дела, Кампе имел в виду государство абсолютистское, против которого вела борьбу, правда пока только еще в теоретическом плане, молодая немецкая буржуазия того времени. Виллауме же писал о руководящей роли государства, имея в виду республиканский строй, идеальную буржуазную республику.

Таким образом, говорить о коренных расхождениях в данном случае едва ли следует. Что же касается несогласия Виллауме с Руссо, то оно, по-видимому, было вызвано тем, что Виллауме не был знаком с работой Руссо «Рассуждение по вопросу об управлении Польшей», где как раз говорится о необходимости патриотического, гражданского воспитания.

Характерной особенностью плана Виллауме является то, что в нем нет никаких указаний на его национально-немецкий характер. Однако по своей сути он несомненно национален, ибо выполнение содержащихся в нем требований способствовало бы выработке у молодежи любви к родине, к своей стране, желание трудиться на ее благо, помогало бы объединению народа всей Германии.

Проблема организации народного образования

К концу XVIII в., особенно во время французской буржуазной революции и после нее, немецкие педагоги — сторонники идеи национального воспитания — большое внимание уделяли вопросам организации народного образования. Если в 60—70-х и даже еще в 80-х годах педагоги-филантрописты занимались главным образом проблемами воспитания и обучения в школах для «образованных сословий», то в последующие годы наиболее прогрессивными педагогами был выдвинут целый ряд планов организации единой национальной школьной системы.

Появление таких планов несомненно отражало потребности буржуазного развития Германии. В этой

стройной системе национального воспитания определенное место уже отводилось и школам для народа. Правда, нельзя не заметить, что планы немецких педагогов были гораздо умереннее и ограниченнее по сравнению с проектами реорганизации народного образования в революционной Франции: идеологи французской революции мечтали о создании подлинно единой школы, предоставляющей всем равные образовательные возможности; немецкие же, даже наиболее прогрессивные педагоги считали необходимым согласовывать объем образования с принадлежностью человека к тому или иному общественному классу, ибо «излишнее образование еще более пагубно, чем недостаточное, и доступ к наукам должны получать только те представители простого народа, которые выделяются своей гениальностью»¹.

Заслугой немецких педагогов конца XVIII в. несомненно является то, что они, пусть даже и в ограниченной мере, выступили в защиту права простого народа на получение определенного систематического образования. Кроме того, очень важным была и их установка на то, что школа должна готовить к жизни, к участию в производительной деятельности, к участию в общественной жизни.

Наиболее систематически план организации народного образования был изложен Карлом Лудольфом Фридрихом Лахманом в работе «Общие идеи относительно образования и просвещения, желательных для каждого отдельного класса людей в Германии» (1790).

Лахман начинает с попытки классифицировать все население Германии. Он выделяет следующие группы или, как называет он сам, сословия: крестьяне, низшие городские сословия, бюргерство, духовенство, учителя и воспитатели, врачи и хирурги, юристы, государственные чиновники, солдаты и офицеры и, наконец, женский пол. Каждой из этих 10 категорий людей, по его мнению, необходимо давать соответствующее их нуждам образование. Однако вместе с этим все люди нуждаются еще и в общечеловеческом воспитании. Исходя из этих

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 64.

двух требований, Лахман и разработал свой план организации просвещения в Германии.

Прежде всего нужно отметить, что Лахман был горячим сторонником общественного воспитания. Использование домашних учителей и воспитателей он считал возможным допускать только для детей дошкольного возраста.

Все общественные школы он предлагал разделить на две категории: школы общего и школы специального назначения.

Школы общего назначения, по мнению Лахмана, должны были состоять из трех ступеней. Первая из них предназначается для сообщения элементарных знаний. Предложенный Лахманом учебный план этой школы выгодно отличался от традиционного круга предметов, изучавшихся в обычных народных школах того времени: помимо чтения и письма на родном языке, счета и религии, которыми и ограничивалась немецкая народная школа, Лахман считал необходимым сообщать всем детям на первой ступени школьного образования также элементарные сведения по естествознанию, истории, географии, минимум знаний о сельском хозяйстве, законах страны, наконец, обучать детей музыке и пению. Лахман полагал, что эти знания должны приобретаться всеми классами людей, а для крестьян, городских низов и рядовых солдат все образование должно ограничиваться обучением в этой элементарной школе¹.

Вторую ступень общеобразовательной школы, по Лахману, составляют промежуточные бюргерские школы (*mittlere Bürgerschulen*). Предметы обучения здесь почти те же самые, что и на первой ступени, только отсутствуют уроки сельского хозяйства и религии. Однако характер преподавания таких предметов, как естествознание, география, история, должен быть более научным, а объем содержания более широким.

Перед оканчивающими бюргерские школы должны быть открыты два пути: с одной стороны, можно получить практическую подготовку для работы в качестве низшего медицинского персонала, для занятия низших

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 74.

должностей в торговле и т. п.; с другой стороны, можно поступить в следующую ступень школы, что необходимо для тех, кто в будущем хочет посвятить себя науке, государственной деятельности, педагогической работе, юриспруденции или готовится к службе в армии в офицерском чине¹.

Эту третью ступень образовательной лестницы Лахман называет непосредственно подготовительной школой для ученых. По существу она очень близка к обычной для XVIII в. гимназии. Учебный план школ третьей ступени представлялся Лахману уже значительно отличным от школ первой и второй ступеней. Однако, в отличие от традиционного гимназического учебного плана, на первое место Лахман выдвигал совершенное овладение родным языком, изяществом стиля устной и письменной речи. Далее предусматривалось изучение четырех языков: трех древних — латинского, греческого и древнееврейского и одного нового — французского, а также истории. В гуманитарном цикле наук большое место должно было занимать систематическое изучение теологии, основанное на критическом анализе священного писания и связанное с ознакомлением с вопросами религиозно-философского характера, в частности с моралью и этикой.

Реальный цикл предметов в плане Лахмана представлен научной системой математических дисциплин, физикой, естествознанием и географией. Целям эстетического воспитания, наконец, должно служить обучение музыке и рисованию.

Такие учебные заведения типа гимназий, согласно плану Лахмана, должны были существовать только в крупных городах, мелкие же города и сельские местности должны были довольствоваться школами первой или первой и второй ступеней.

Лахман понимал, что осуществление предлагавшегося им проекта организации народного образования приведет к сокращению числа учащихся в школах третьей ступени, но он полагал, что это будет даже полезнее для общества: во-первых, при меньшем количестве ученых школ появится возможность улучшить каче-

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 74.

ство подготовки учащихся, можно будет в немногих школах сконцентрировать наиболее квалифицированных преподавателей-специалистов; во-вторых, не будут отвлекаться от практической деятельности молодые люди, в которых нуждается как сельское хозяйство, так и промышленность; в-третьих, это приведет к сокращению числа лиц, хотя и имеющих формальное образование, но фактически не подготовленных к научной деятельности¹.

Ко второй категории общественных школ Лахман относил школы специального назначения, предназначенные для определенного класса людей. Такие школы должны открываться трех типов: военные, школы для государственных чиновников и деловых людей и женские. При изложении своих воззрений на эти специальные общественные школы Лахман ограничился только общими соображениями, не вдаваясь в подробности, как это он делал при рассмотрении школ общеобразовательных.

Как уже указывалось, Лахман полагал, что для простого солдата достаточно окончить элементарную школу (школу первой ступени), где он получит знания, удовлетворяющие в основном все его потребности в области образования. Вместе с этим Лахман указывал, что государство только выиграло бы, если бы солдаты могли получать еще дополнительно специальную физическую подготовку и соответствующее нравственное воспитание в особых военных школах. Лахман резко выступал против такого положения, когда средством выработки у солдат послушания и повиновения служили «палка, шпицрутены, веревка, пуля» и когда считалось, что чем невежественнее солдат, тем лучше². Если нет возможности давать необходимое физическое и нравственное воспитание всем солдатам, то совершенно необходимо обеспечивать расширенное общее образование и хорошее воспитание будущим офицерам, которые позднее смогут оказывать положительное влияние на своих подчиненных.

Нельзя считать случайным тот факт, что Лахман считал необходимым обратить особое внимание на воспитание солдат и офицеров. Следует иметь в виду, что правители мелких немецких государств в ту эпоху для попол-

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 75.

² I b i d e m.

нения своей скудной казны, не хватавшей на пышную жизнь, практиковали продажу своих подданных в качестве солдат для армий других государств. Эти немецкие наемники повсюду пользовались дурной славой мародеров и насильников. Привыкнув к грабежу в чужих странах, они вели себя точно так же и на родине. Поэтому-то Лахман и проявлял большую заботу об образовании и нравственном воспитании солдат и офицеров, видя в этом средство борьбы против безраздельно царивших в армии невежества и аморальности.

Лахман выступал также с критикой подготовки государственных чиновников и знающих людей для работы в промышленности и торговле. В его осуждении характера тогдашних ученых школ ясно чувствуется недовольство деловых кругов немецкой буржуазии, нуждавшейся в людях, вооруженных реальными знаниями, которые необходимы в повседневной практической деятельности. Отражая эту потребность, Лахман писал, что «в ученых школах занимаются бесполезными вещами, а многое существенное совсем пропускают. Академические занятия этих пробелов не заполняют, и до сих пор только случаю была доверена подготовка для Германии специалистов всех родов»¹.

Из упоминавшегося уже учебного плана школ первой и второй ступеней, предлагавшегося Лахманом, ясно видно изменение его содержания в сторону усиления внимания к изучению реальных наук. Но Лахману и этого казалось недостаточно для подготовки хороших чиновников для государства и дельных промышленников и торговцев. Он считал совершенно необходимым, чтобы в каждом немецком государстве было открыто по нескольку особых школ или по крайней мере отделений при общеобразовательных школах, где готовились бы соответствующие специалисты, получив предварительно общее образование в бюргерских школах.

Если в отношении всех общеобразовательных и специальных школ Лахман высказал целый ряд весьма здравых и важных суждений, а его план в общем являлся несомненным шагом вперед в деле разработки

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 77.

проблем народного образования в Германии, то, касаясь проблем женского образования, он держался консервативных убеждений.

Прежде всего, отдавая дань времени, Лахман был противником совместного обучения. Он считал, что во всех городах и местечках должны быть отдельные школы для мальчиков и девочек. Если это невозможно, то занятия должны проводиться в разных комнатах, а в самом крайнем случае мальчики и девочки должны заниматься в разное время¹.

Требование строго раздельного обучения и воспитания мальчиков и девочек Лахман обосновывал тем, что назначение мужчины и женщины в жизни различно: «Женщина предназначена: 1) производить и воспитывать детей, 2) возглавлять домашнее хозяйство, 3) быть подругой и спутницей мужа»². Таково назначение женщины, к какому бы она кругу ни принадлежала, оно predetermined природой и к выполнению его надо готовить всех девочек. В этих высказываниях Лахмана чувствуется несомненное влияние мыслей Руссо, содержащихся в пятой части книги «Эмиль или о воспитании».

Лахман сделал попытку разработать единую систему школ, состоящую из трех ступеней, которая давала бы общее образование и в известной степени готовила бы к жизни. Особенно это заметно из высказываний Лахмана о школах первой и второй ступеней. В этом сильная сторона проекта Лахмана, который, видя усиливавшуюся тенденцию к дифференциации профессий, понимал, что для специализации в той или иной области физического или умственного труда необходимо предварительно овладеть известным минимумом общеобразовательных знаний, на базе которого должна строиться подготовка в специальных учебных заведениях или же в процессе непосредственной практической деятельности. Эту общеобразовательную подготовку и известную подготовку к жизни должны были обеспечивать предлагаемые Лахманом школы первой и второй ступеней.

Слабой стороной проекта Лахмана, несомненно,

¹ Интересно отметить, что начальные школы с такими «чередующимися классами» существуют до настоящего времени в Колумбии.

² K. L. F. L a c h m a n n. Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 77.

является принижение роли женщины в обществе и сужение объема ее образования, что вытекало из традиционного ограничения сферы ее деятельности семейным кругом и обязанностями по отношению к мужу и детям.

Интересные соображения о системе школ были высказаны Г. Штефани, который в последние годы XVIII в. занимался проблемой придания воспитанию общенационального характера, иначе говоря, проблемой создания единой системы воспитания для всех слоев общества.

Штефани был сторонником последовательного проведения реформ в области народного образования. Для того чтобы эти реформы привели к желаемому результату, он считал необходимым прежде всего наметить правильную систему школ, при разработке которой он указывал на необходимость помнить о том, что «все дети, независимо от их пола, будущего рода занятий, должны стать образованными людьми и общественными существами»¹.

Штефани полагал, что до 13-летнего возраста все дети должны получать одинаковое воспитание. Отражая стремление буржуазии к равенству в правах с представителями аристократических кругов, Штефани писал, что сыновья князей, торговцев, ремесленников и все прочие дети прежде всего должны сделаться здоровыми, разумными и благородными людьми, справедливыми и благонамеренными членами общества. Пренебрежение же этим всеобщим воспитанием приводит в итоге к пагубным последствиям в области состояния нравственности народа.

Исходя из этого, Штефани наметил два требования, которым должна отвечать разумно построенная система школ: во-первых, перед элементарными школами должна стоять задача обеспечения *всей* молодежи основного воспитания как людям и гражданам, во-вторых, все элементарные школы государства должны быть равны между собой, что вытекает из их одинакового назначения для воспитания всей молодежи данной нации.

Особенно Штефани подчеркивал, что сельские элементарные школы должны ставить перед собой ту же

¹ H. S t e p h a n i, Einige bescheidene Erinnerungen zu den staatspädagogischen Ideen des Herrn Staats- und Justizministers von Mas-sow, SS. 170—171.

цель воспитания человека и гражданина, что и городские. Здесь дети должны познакомиться с предметами и явлениями окружающего мира, научиться правильно пользоваться родным языком, овладеть первоначальными сведениями по математике, астрономии, истории.

Штефани указывал, что это элементарное обучение, конечно, не может и не должно преследовать цель исчерпывающего изложения перечисленных предметов, а осуществление его не мыслится в форме ученых докладов или сообщений. Из всех этих предметов необходимо выбрать самое необходимое, имеющее *практическое значение и способствующее развитию сознания и мышления* ребенка. В качестве примера Штефани приводит цель ознакомления детей с астрономией: оно должно помочь преодолению различных предрассудков, распространенных среди необразованных людей, способствовать выработке у ребенка правильного представления о небе.

Для тех подростков, которые готовятся к вступлению в определенную профессию, второй, и последней, ступенью школьного образования, по мнению Штефани, должны служить специальные профессиональные школы, содержащиеся ремесленными цехами, но контролируемые государством. Такой государственный контроль должен способствовать улучшению качества работы школ.

Наконец, для той части молодежи, которая хочет посвятить себя научной деятельности, Штефани предназначает обычный тип ученой школы — гимназию, указывая при этом, что сюда должны приниматься юноши не моложе 15 лет, могущие уже заниматься серьезной работой. В этих школах учебный материал должен подразделяться на три части: материал, необходимый для дальнейшего общечеловеческого и гражданского воспитания; научные знания, необходимые в равной степени всем людям, занимающимся научной деятельностью, а также те знания, в которых нуждается специалист в той или иной области умственного труда.

По сравнению с другими планами организации национального воспитания план Штефани представляется значительно более умеренным, хотя по своему содержанию и общему направлению он родствен рассматриваемым выше проектам перестройки народного образования в буржуазном духе.

В этом плане, как и в других планах, делается установка на создание школы, дающей гражданское воспитание, готовящей к вступлению в жизнь. Однако, если авторы других планов высказывались совершенно откровенно против абсолютизма и необходимым условием осуществления подлинно национального воспитания считали установление республиканского строя, то у Штефани — установка на постепенную перестройку школьного дела в условиях сохраняющегося абсолютизма.

Будучи крупным духовным деятелем, Штефани предполагал сохранить руководящую роль церкви в деле организации народного образования и после создания системы национального воспитания, хотя последняя и отражала уже новые потребности общественно-экономического развития Германии. Однако, несмотря на лояльность Штефани к существующему абсолютистскому государству, предложенный им план организации национального воспитания представляет несомненный интерес, ибо он был шагом вперед по сравнению с существовавшей в то время школьной системой.

При рассмотрении воззрений немецких педагогов конца XVIII в. на систему национального воспитания нельзя не обратить внимания на усилившийся интерес к проблеме дошкольного воспитания. Вопросы воспитания детей дошкольного возраста занимали видное место в трудах многих педагогов-филантропистов, однако в большинстве случаев там шла речь о воспитании детей дворян и крупной буржуазии в семье под руководством родителей или специальных лиц. В последние же годы XVIII столетия и в начале XIX в. в проектах создания системы национального воспитания уже начал подниматься вопрос об *общественном* дошкольном воспитании детей.

В этом отношении наиболее интересные и новые для своего времени соображения высказал П. Виллауме в упоминавшейся работе «В чем состояло общественное воспитание у афинян, лакедемонян и римлян?»

Виллауме считал необходимым в каждом городе, а если речь идет о крупном городе, то в каждом квартале, организовать специальную детскую площадку: обширное огороженное место, куда могли бы собираться дети обоего пола в возрасте до 7 лет и проводить весь день под надзором специального воспитателя. Воспита-

тель должен не только следить за порядком, предупреждая возможные несчастные случаи, ссоры между детьми и т. п., но и в то же время должен уметь в нужный момент ободрить малышей, занять их игрой, как-то регулировать все детские забавы.

Весьма большим злом Виллауме считал то, что часть родителей старается отдать детей в школу как можно раньше, в возрасте 5—6 лет. Это имело место главным образом в семьях трудящихся, где отец и мать целый день заняты работой и дети вследствие этого фактически оказываются безнадзорными. Игровые площадки Виллауме считал особенно необходимыми для детей именно из таких семей. Однако все распоряжения правительства встречались в то время народом с очень большим недоверием, и вследствие этого Виллауме полагал, что делать обязательным посещение детских площадок нельзя. Ему представлялось, что родители сами будут охотно приводить сюда своих детей, когда увидят приносимую этими площадками пользу.

После достижения семилетнего возраста дети должны поступать в элементарную школу, причем длительность их пребывания в школе должна возрастать постепенно. Из высказываний Виллауме можно сделать вывод, что семилетние дети должны не сразу переходить в школу, а вначале посещать то и другое учреждение параллельно. Таким образом, детские площадки мыслились Виллауме не только как место, где дошкольники могут играть под руководством воспитателя, но и как своего рода промежуточное звено между семьей и школой.

Содержание национального воспитания

Рассматривая вопрос о необходимости создания стройной системы национального воспитания, его теории исходили из того, что все люди от природы обладают предпосылками для развития и что индивидуальные качества человека являются результатом образования, под которым понималась совокупность духовных и материальных влияний¹.

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 56.

В образовании (этот термин в конце XVIII в. употреблялся для обозначения понятия воспитания в широком смысле слова.— А. П.) Лахман, например, как и большинство педагогов, различал три составные части.

На первое место он ставит физическое воспитание, ибо чем бы человек ни стал заниматься впоследствии, ему необходимы здоровье и умение владеть своим телом. Таким образом, забота о физическом развитии всех детей независимо от сословия и пола является весьма важной обязанностью каждого воспитателя.

Второй составной частью образования, по мнению Лахмана, является нравственное воспитание, которое, как и физическое, должно быть одинаковым для детей всех сословий.

Третья составная часть образования, как бы промежуточная между первой и второй,— это то, что в настоящее время носит название умственного образования. Лахман же называет эту часть литературным образованием. Именно литературному (умственному) образованию Лахман отводит весьма важное место в подготовке молодежи к жизни в обществе, считая, что от правильной его постановки зависит в значительной степени прогресс человечества и благосостояние всех людей.

Высказывания Лахмана представляют особый интерес потому, что в них, помимо общих утверждений, содержатся еще и конкретные указания, которые в то время, несомненно, были весьма полезными для всех школьных учителей. Небезынтересно ознакомиться с ними и сейчас, хотя бы ради того, чтобы более ясно представить себе пути развития прогрессивной педагогики в Германии конца XVIII — начала XIX столетия.

Итак, первой необходимостью для каждого члена общества, независимо от сословной принадлежности и пола, является хорошее физическое развитие, которому должно уделяться большое внимание в учебно-воспитательных учреждениях всех типов. Физическое воспитание, по Лахману, должно отвечать двум основным требованиям. Первое из них состоит в том, чтобы постоянно имела место забота о здоровье детей, чтобы осуществлялся систематический уход за их телом. Дети должны получать простую, здоровую и в достаточном

количестве пищу. Одежда их должна быть простой, целесообразной, отвечающей климатическим условиям страны.

Второе требование к физическому воспитанию состоит в том, чтобы все люди получали достаточную возможность заниматься полезной деятельностью, приучая к ней постепенно свои органы тела путем различных упражнений. Для детей такие упражнения должны состоять в разнообразных играх; для подростков — в ходьбе, беге, прыжках, плавании, танцах, занятиях ремеслом и сельским хозяйством; для взрослых — в целесообразных развлечениях в часы досуга. Наконец, специальные физические упражнения Лахман считал необходимыми и для людей пожилых, силы которых уже слабеют.

Эти мысли Лахмана о необходимости целенаправленного физического воспитания носят действительно национальный характер, ибо в них проявляется забота не о представителях каких-то привилегированных социальных групп, а о всем народе, о всех слоях населения независимо от возраста, пола и сословной принадлежности. По сравнению со взглядами на физическое воспитание филантропистов, имевших в виду только школы для привилегированных классов, это было уже значительным шагом вперед.

Второе, что также в равной степени необходимо всем членам общества, — это нравственное воспитание, в процессе которого должны быть разрешены четыре основные задачи.

Первая из них состоит в приучении всех людей к полезной деятельности. Лахман подчеркивает, что привычка к полезной деятельности служит важным средством как физического, так и нравственного воспитания и выработке этой привычки следует уделять серьезное внимание с раннего детства. Подробнее о видах этой деятельности будет сказано ниже, при рассмотрении вопросов трудового воспитания.

Вторая задача нравственного воспитания заключается в выработке у детей навыков дисциплинированности, привычки повиновения. Правда, Лахман здесь предупреждает, что нужно при этом всячески остерегаться проявлений своенравия и властолюбия со стороны воспитателей.

Следующая задача нравственного воспитания заключается в том, что оно должно способствовать развитию естественной склонности человека к общению с окружающими людьми, сочувствия к ним. Это приучение детей чувствовать себя принадлежащими к единому целому — человеческому обществу — представляется Лахману чрезвычайно важной задачей, от решения которой зависит установление правильных взаимоотношений между людьми.

Наконец, последнюю, четвертую задачу нравственного воспитания составляет приучение к мысли, что каждое действие человека, каждый его поступок, хороший или плохой, влекут за собой естественную награду или естественное наказание, которые проявляются в самой различной форме. Нельзя не заметить, что здесь проявляется влияние взглядов Руссо, пользовавшихся в XVIII в. широким распространением во всех странах, в частности, влияние его учения об использовании методики естественных последствий.

Мысли Лахмана по вопросам нравственного воспитания выражали точку зрения большинства теоретиков национального воспитания. Некоторые дополнения и конкретизацию их можно найти в высказываниях Виллауме, который этой проблеме также уделял большое внимание. Он утверждал, что в современных ему школах зазубривание детьми катехизиса и религиозных догматов по существу не оставляло места для собственно нравственного воспитания, а такие понятия, как справедливость, право, обязанность, были для молодежи пустым звуком.

Воспитание нравственного человека Виллауме считал делом необычайно сложным. Чтобы достичь в этом отношении положительных результатов, необходимо *учить* детей нравственности, воспитывать у них соответствующие чувства и убеждения, вырабатывать положительные навыки поведения путем постоянных упражнений.

Считая необходимым учить детей нравственности, Виллауме даже предлагал составить учебник морали, своеобразный катехизис, в котором все обязанности человека были бы сформулированы в виде кратких, четких положений, признаваемых всеми людьми. В школе эти моральные принципы должны тщательно разъясняться, с тем чтобы будущие полноправные члены общества как

можно раньше научились понимать, что такое право и справедливость.

Особое внимание воспитателей и учителей Виллауме обращает на то, чтобы все нравственные принципы основывались на истинах, абсолютно очевидных для всех людей. Если же для обоснования принципов нравственности будут привлекаться суеверия и различные бытующие в народе предрассудки, то в конце концов, как бы эти предрассудки ни были прочны, такая мораль с помощью разума и просвещения будет превращена в груды развалин¹.

Говоря о воспитании нравственных чувств, Виллауме указывает прежде всего на то, которое представляется ему наиболее важным по сравнению с остальными,— на чувство равенства всех людей, без признания которого невозможно осуществить и справедливость. Ему даже казалось удивительным, что о такой естественной вещи надо еще говорить особо, ибо чувство равенства является природным, ранее всего проявляющимся у человека. На практике для детей нет никакой разницы между княжескими отпрысками и крестьянами, все они играют вместе на равных правах. Гордость какими-то сословными или материальными преимуществами возникает только в результате влияния родителей и окружающих. Делая такой вывод, Виллауме уже близко подходит к пониманию того, что нравственные воззрения человека формируются под влиянием окружающей его общественной среды.

Идеалом равенства Виллауме считал условия жизни спартанцев, где все были равны и где все дети пслучали одинаковое воспитание, одинаково питались и одевались. Если в Германии конца XVIII столетия нельзя, да и не нужно было предписывать родителям, какую одежду и какое питание должны получать их дети, то зато, по мнению Виллауме, вполне реальным делом могло стать осуществление равного для всех общественного воспитания, о котором уже шла речь выше.

¹ P. Villaume, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensern, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und Regierungsverfassung passt?“, SS. 139—140.

Виллауме допускал, что привилегированные сословия вначале не захотят посылать своих детей, например, на детские дошкольные площадки, где основную массу должны составлять сыновья и дочери простого народа. Но он верил в то, что преимущества общественного воспитания убедят и этих родителей. Полное равенство детей должно осуществляться также и в школах, где каждый ученик имеет право на уважение и известные льготы исключительно благодаря своим собственным успехам, прилежанию и дисциплине. Как только учащиеся в школе дети начнут осмысливать моральные понятия, им прежде всего следует показать, что подлинная ценность человека определяется не его общественным или материальным положением, а его личными качествами и способностями, умением правильно пользоваться ими.

Касаясь вопроса о методах воспитания нравственности, Виллауме весьма неодобрительно отзывается о практике наград за проявления добродетели. Он признавал, что награда может вызвать хороший, благородный поступок, но в этом случае хороший поступок совершается отнюдь не из нравственных побуждений, а из стремления вновь получить награду, что само по себе является уже безнравственным. Подлинная добродетель, по мнению Виллауме, состоит в любви к нравственным поступкам, само совершение которых является высшей наградой. Упражнение в совершении таких нравственных поступков и должно быть главным средством воспитания высоконравственных людей.

Считая необходимым обучать молодежь основным принципам морали, показывать причины и следствия нравственных обязанностей, Виллауме, однако, справедливо полагал, что слишком рано этого делать нельзя. Об отдельных фактах, сообщаемых ему в ясной и определенной форме, ребенок судит только на основании возникающих в нем чувств. Вследствие этого детям следует давать возможность наблюдать такие нравственные поступки, которые не требуют глубокого анализа их причинной обусловленности. Осмысление же нравственных обязанностей человека должно происходить только в последние годы пребывания учащихся в элементарной школе, т. е. тогда, когда они достигли 13—14-летнего возраста. Виллауме настойчиво повторяет, что по отношению к детям ниже этого возраста

обучение морали в форме теоретических рассуждений не имеет никакого смысла и что таким детям все нужно представлять в форме примеров. Главная задача воспитателя заключается в том, чтобы не допустить выработки у детей представления, что мораль — это пустые рассуждения.

Какими же нравственными добродетелями должны овладеть дети практически за время пребывания в элементарной школе?

С точки зрения Виллауме, которая поддерживалась и другими педагогами, к числу положительных нравственных качеств, которые должны быть прежде всего выработаны у детей, относятся: послушание, совершенно необходимое для успешности воспитания вообще; уважение к законам; выполнение своих обязанностей, как бы они трудны ни были; трудолюбие и готовность к взаимопомощи; искренность и уступчивость; любовь и уважение ко всем людям; терпимость¹.

Для того чтобы у детей выработалось уважение к законам и умение их выполнять, Виллауме считал весьма желательным, чтобы законы страны возлагали известные обязанности и на детей, хотя бы весьма незначительные. Вместе с этим он полагал, что было бы целесообразно так организовать жизнь воспитанников в образовательных учреждениях всех типов, чтобы дети сами вырабатывали свои собственные законы — правила поведения — и следили за строгим их соблюдением. По мнению Виллауме, это явилось бы очень важной подготовкой подрастающего поколения к выполнению гражданских обязанностей.

Нельзя не отметить, что Виллауме вообще был горячим защитником законности во всей деятельности школы и воспитателей. Он предостерегал от опасности сделать руководящим началом деятельности учителя произвол, который уничтожает законность, ставя на ее место деспотизм.

Акцентирование внимания на вопросе строгого соблюдения законности во всех областях жизни возникало во

¹ P. Vill a u m e, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensern, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und Regierungsverfassung passt?“, SS. 145—146.

всех странах в период становления капиталистического способа производства. И это вполне понятно. По мере постепенного разложения феодального уклада бывший крепостной крестьянин или подмастерье ремесленного цеха приобретал известную самостоятельность и свободу. Труд переставал быть только принудительным выполнением тех или иных обязанностей. Место юридически оправданной зависимости крепостного от его господина начинало занимать соглашение формально равноправных предпринимателя и наемного рабочего. Буржуазный общественный порядок складывался в борьбе против абсолютизма. В связи с этим появилась настоятельная потребность в отыскании средств, которые могли бы убедить эксплуатируемые массы в необходимости признания новых форм господства. Этому-то и стала служить проповедь новых моральных норм, в том числе и соблюдения законности. Немаловажную роль в этом должны были сыграть школа и воспитание¹.

Таким образом, рассмотренные выше взгляды немецких теоретиков национального воспитания, являвшиеся новыми для Германии конца XVIII — начала XIX в., представляли собой отражение в теории нравственного воспитания изменений, происходивших в области производственных отношений.

Третьей, столь же обязательной частью национального воспитания, как воспитание физическое и нравственное, Лахман считал литературное (умственное) образование, способствующее поднятию культурного уровня нации.

Интересы умственного образования требовали прежде всего, чтобы каждый человек в совершенстве владел своим родным языком в устной и письменной форме. Рассматривая это требование Лахмана, которое с современной точки зрения является само собой разумеющимся и естественным, нельзя забывать специфических условий Германии XVIII в., раздробленной на множество феодальных владений, замкнутых в экономическом, политическом и даже языковом отношениях. В связи

¹ Этот процесс замены феодальных форм господства буржуазными и влияние его на изменение воспитания хорошо показаны на примере Чехии XVII в. в кн.: Р. Альт, Прогрессивный характер педагогики Коменского. Пер. с нем. и прим. доц. А. И. Пискунова, М., изд-во АПН РСФСР, 1959, гл. 1—2.

с этим возникла даже поговорка: «Немец учен, если он понимает свой немецкий язык». Только имея в виду эту особенность Германии, можно правильно понять и оценить требование Лахмана, полагавшего, что не только все мужчины, но и все женщины, представители всех сословий должны уметь читать латинский и готический шрифты, а также и писать ими, чтобы иметь возможность общаться со всеми немцами. Лахман подчеркивал, что этому должны учиться *все*, богатые и бедные, независимо от рода занятий.

Столь же необходимым для умственного образования всех классов общества Лахман считал также овладение необходимым минимумом знаний об окружающей природе и о деятельности человека. В числе сведений о природе он предлагал давать общие понятия о вещах окружающего мира и их изменении, о земле, о действии воздуха и света, о минералах и металлах, о растениях, особенно целебных и ядовитых, а также целый ряд других полезных сведений. Знакомясь с деятельностью людей, дети должны получить представление о производстве и переработке различных продуктов, особенно характерных для данной страны, об их сбыте; должны познакомиться с социальной стороной человеческой жизни¹.

Следует заметить, что первая группа требований, касающаяся овладения известным комплексом знаний о природе, выдвигалась и раньше, например, Коменским в XVII в. Филантрописты даже пытались проводить эти требования в жизнь. Что же касается второй части, относящейся к ознакомлению с трудовой и социальной стороной жизни человеческого общества, то в Германии до Лахмана эти мысли в таком широком плане еще не высказывались, и в них отчетливо видно стремление заинтересовать общество общеэкономическими и социальными проблемами, что опять же характерно для периода становления буржуазных наций.

По-новому Лахман подошел и к вопросу об обучении арифметике, знание которой также должно являться совершенно обязательным для всех людей. Конечно,

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 71.

арифметика в большем или меньшем объеме изучалась не только в школах XVIII в., но и в средние века, однако характер преподавания ее ни в какой степени не мог удовлетворить потребности жизни. К изучению арифметики в этот период уже не примешивалось мистическое толкование чисел, но она все еще не преподавалась как научная дисциплина. Учащиеся приобретали в школе известный механический навык совершать простейшие арифметические действия, но и один из десяти школьников не мог бы решить самой простой задачи. Выдвигая требование об усвоении всеми детьми определенного круга арифметических знаний, Лахман имел в виду, что эти знания должны быть не формальными, а само обучение должно быть максимально наглядным, опирающимся на примеры из повседневной жизни.

Исходя из того, что человек прежде всего должен знать самого себя, Лахман считал необходимым включать в содержание общего и одинаково обязательного для всех образования, помимо всего прочего, элементарные сведения по анатомии, физиологии и диететике (науке о рациональном питании).

При рассмотрении вопроса о структуре народного образования указывалось, что в учебный план школ первой ступени Лахман включал изучение основ сельского хозяйства. Усвоение элементарных знаний о садоводстве, о ведении зернового хозяйства и т. п. он считал совершенно обязательным для представителей всех сословий и классов общества. При этом он указывал на то, что знакомство с сельским хозяйством не может и не должно ограничиваться только приобретением практических навыков и эмпирических знаний, необходимых каждому сельскому жителю, хотя для тех, кто будет заниматься ведением хозяйства уже и это является очень важным. Ознакомление с начатками теории сельского хозяйства необходимо и для тех, кто будет фактически стоять в стороне от него. В этом случае указанные знания будут расширять кругозор человека, обогащая его сведениями о производстве важнейших продуктов, столь необходимых для жизни каждого индивидуума.

Столь же обязательным вследствие своей полезности для всех слоев общества является знание законов своего отечества. С этими законами детей следует знакомить

как можно раньше, причем такое ознакомление Лахман рекомендовал соединять с религиозным и нравственным воспитанием, а сами законы предлагал собрать в одну книгу для чтения, которая изучалась бы на уроках.

В отношении религиозного воспитания, которое представлялось ему необходимым для всех, Лахман придерживался точки зрения, родственной позднейшим взглядам Фридриха Адольфа Вильгельма Дистервега и Карла Фридриха Вильгельма Вандера, которые были наиболее демократическими немецкими педагогами до возникновения теории научного социализма: он выступал против догматического заучивания катехизиса, против бесконечных нападок друг на друга представителей различных вероисповеданий. По его мнению, для первоначального обучения основам религии должна быть составлена книга, содержащая перечень обязанностей каждого человека и христианина, стремящегося к благополучию. От этой книги надо переходить к популярному изложению священной истории и позитивных понятий христианства. По вопросу использования в школах библии Лахман придерживался мнения, что ее следует давать читать только продвинутым ученикам, да и то в отрывках по лютеровскому переводу. В целом же он называл Библию «туманным собранием древних преданий»¹.

Наконец, важной составной частью общего образования, необходимого всем сословиям, является обучение музыке. Занятия музыкой не должны преследовать каких-либо профессиональных целей, ибо музыка может сделаться профессией только для чрезвычайно одаренных, гениальных в этом отношении людей. Музыка в школе — это средство, облагораживающее человека, доставляющее ему эстетическое наслаждение, дающее возможность разумно отдыхать. Поэтому Лахман считает необходимым обучать игре на музыкальных инструментах даже детей из самых низших сословий. Формально в школах еще с эпохи средних веков практиковалось обучение пению церковных гимнов и псалмов, но значе-

¹ K. L. F. L a c h m a n n, Allgemeine Ideen über die einer jeden besonderen Menschenklasse Deutschlands zu wünschende Ausbildung und Aufklärung, S. 70.

ние такого пения для эстетического воспитания было совершенно ничтожным. Лахман даже утверждал, что этого пения было бы недостаточно и для людей, по своему умственному развитию стоящих на грани между человеком и животным.

Трудовая подготовка

В связи с рассмотрением вопроса о содержании общего образования нельзя не остановиться на проблеме трудового воспитания и трудовой подготовки, выдвинутой в Германии филантропистами и получившей дальнейшую разработку в трудах теоретиков национального воспитания. Особенно отчетливо мысль о необходимости известной трудовой подготовки молодежи была высказана П. Виллауме в работе «В чем состояло общественное воспитание у афинян, лакедемонян и римлян?»

Виллауме был твердо убежден в том, что в целях подготовки людей, полезных для общества, необходимо уже в школе осуществлять соответствующее трудовое воспитание, которое должно быть тесно связано с образовательной работой. Однако для достижения этой цели недостаточно выполнения детьми различных мелких работ в классе, ибо в таком случае не требуется особой сообразительности, инициативы и приложения значительных физических усилий.

Для того чтобы правильно осуществлять трудовое воспитание детей, нужно предварительно создать условия для такого воспитания. Так, Виллауме считал вполне возможным создать при каждой школе хотя бы небольшой сад и огород, где учащиеся, выполняя обычные сельскохозяйственные работы, могли бы приобретать нужные трудовые умения и навыки: правильно обрабатывать землю, делать посадку растений, обрезку деревьев, прополку огорода, уничтожать сельскохозяйственных вредителей и т. п.

Очень важно отметить то, что такая практическая работа в саду или на огороде мыслилась как одно из средств, способствующих наглядному усвоению определенных знаний по естествоведению, с одной стороны, и приобретению навыков владения орудиями труда —

с другой. Не менее важным являлось и стремление воспитать у детей любовь к труду¹.

Виллауме считал, что одного привития навыков сельскохозяйственного труда еще недостаточно. Поэтому он высказал мысль о необходимости знакомить детей и с другими отраслями трудовой деятельности, в частности с шелководством, а для мальчиков считал обязательным умение владеть инструментами для обработки дерева. Виллауме даже полагал, что при школах было бы весьма полезно организовать и настоящие мастерские, и хотя это трудно, но осуществление такого мероприятия было бы весьма плодотворным для воспитания.

Нельзя не обратить также внимания на то, что в высказываниях Виллауме содержатся и указания на необходимость приучать детей к выполнению работ, приносящих пользу не индивидууму, а всему обществу. Так, например, в городах и селах того времени очень плохо обстояло дело с дорогами, тротуарами и вообще с уличным хозяйством. Виллауме полагал, что в этом отношении многое могли бы сделать школьники под руководством своих учителей².

Работа детей на пользу общества и вообще их производительный труд, по мнению теоретиков национального воспитания, могли бы сделаться одним из важнейших средств воспитания высоконравственных граждан, но для этого необходимо, чтобы трудовая деятельность детей не рассматривалась в качестве забавы. Труд детей должен быть серьезным, систематическим, приносящим реальные результаты, хотя и не всегда большие.

Вероятно, не без влияния идей Локка, сочинения которого были хорошо известны Виллауме, он высказывал убеждение, что, помимо практической ценности, труд детей имеет еще одно положительное качество: он отвлекает детей от праздности и вытекающих отсюда пороков, заполняет досуг и укрепляет их физические и духовные силы. Из приведенных высказываний Виллауме видно,

¹ P. Villaume, Abhandlung über die Frage: „Worin bestand bei den Atheniensen, den Lacedämoniern und den Römern die öffentliche Erziehung? Kann aus der Vergleichung ein Plan genommen werden, der zu unseren Sitten und Regierungsverfassung passt?“, S. 136.

² Ibidem, S. 137.

что во взглядах на роль труда он ушел далеко вперед по сравнению с Локком.

Таким образом, трудовая подготовка детей и подростков рассматривалась, с одной стороны, как средство подготовки их к жизни, а с другой — как средство, способствующее достижению успешных результатов в области как физического, так и нравственного воспитания, приучающее молодежь к порядку, аккуратности, дисциплине¹. Последнее же, по Виллауме, очень важно и с точки зрения защиты родины, ибо каждый гражданин должен быть сильным, ловким и дисциплинированным солдатом.

Необходимость специальной военной подготовки подчеркивалась всеми сторонниками национального воспитания, причем этой его стороне особое внимание стало уделяться в первом десятилетии XIX в., после нашествия наполеоновских войск.

3. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ МОЛОДЕЖИ К ЖИЗНИ В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XIX В.

После победы французского народа в буржуазной революции 1789—1793 гг. на молодую Французскую республику двинулись феодальные государства Европы, возглавляемые Австрией и Пруссией. Но феодальная коалиция ошиблась в своих расчетах на легкую победу над французами и наткнулась на мощное сопротивление революционного народа.

После прихода к власти Наполеона началось победоносное шествие по Европе французских войск, несших с собой и буржуазные преобразования в различных областях жизни.

Уже в 1795 г. Пруссия была вынуждена заключить мир с Францией, а в 1801 г. мир был заключен и с Германской империей в целом, потерявшей при этом весь левый берег Рейна. В 1803 г. по совместному предложению Франции и России было проведено полное переустройство Германии, причем было ликвидировано более 100 мелких феодальных государств, а также большинство церковных владений и имперских городов.

¹ Эти мысли Виллауме очень близки к соответствующим положениям филантропической педагогики, рассмотренным в первом очерке на стр. 77—87.

Политика Наполеона была направлена, с одной стороны, на создание ряда вассальных государств, которые полностью поддерживали бы все его начинания, с другой стороны, он прилагал все усилия к тому, чтобы сохранить и усилить разногласия между Австрией и Пруссией — наиболее сильными государствами в Германии. В результате всего этого в 1806 г. Германская империя как таковая прекратила свое существование. 14 октября того же года в битве при Иене и Ауэрштедте потерпела полное поражение и старая Пруссия.

По выражению Ф. Меринга, французское господство «оказалось благодетельнее для Германии, чем все прусские победы при Фербеллине и Седане. Оно ввело Германию в ряды современных культурных народов»¹.

Это и вполне понятно, ибо разгром Германии Наполеоном послужил тем толчком, который окончательно подорвал корни немецкого феодализма и перевел большинство германских государств на путь капиталистического развития. Правда, феодальные порядки продолжали здесь сохраняться еще вплоть до середины XIX столетия, и по сравнению с передовыми странами Западной Европы Германия оставалась наиболее отсталой в экономическом и политическом отношении страной. Но как бы там ни было, политика Наполеона действительно сыграла положительную роль в деле развития Германии. Эта положительная роль заключалась прежде всего в том, что в условиях иностранного гнета начала осуществляться давнишняя мечта всех передовых немцев — консолидация народов Германии в единую немецкую нацию, перед которой стояла одна общая цель: освобождение от иностранной зависимости. Как указывал В. И. Ленин, «Тильзитский мир был величайшим унижением Германии, и в то же время поворотом к величайшему национальному подъему»².

Однако формирование национального духа и патристических воззрений уже в ту эпоху иногда приводило к крайностям, выходящим за рамки разумного, и толкало на проповедь национализма, который расцвел пышным цветом в период реакции. Это всегда надо иметь в виду.

¹ Ф. Меринг, История Германии с конца средних веков, стр. 92.

² В. И. Ленин, Соч., т. 27, стр. 136.

Патриотические тенденции, широко распространившиеся в германских государствах в период господства французов, неизбежно должны были оказать и действительно оказали известное влияние на развитие прогрессивной педагогики того времени. Об этом в достаточной степени свидетельствуют труды целого ряда педагогов и философов начала XIX в.

Проблема осуществления национального воспитания, привлекая внимание прогрессивных немецких мыслителей еще в конце XVIII в., в период борьбы немецкого народа за освобождение от иноземного ига приобрела особенно большое значение. Правда, направленность интересов теоретиков национального воспитания несколько изменилась, что было вызвано исторической обстановкой: на первое место выдвинулась задача сплочения всех немцев в единую нацию для совместных действий, направленных на создание самостоятельной, единой Германии. Подготовка молодежи к жизни тесно связывалась с этой задачей. Пути же создания единой немецкой нации и формы национального воспитания представлялись различными мыслителями по-разному.

Одни, например Фихте, видели главный путь к созданию единой и самостоятельной Германии в нравственном перерождении германской нации, средством которого является воспитание, готовящее к деятельности в самом широком смысле этого слова. Сюда включалась и трудовая деятельность как источник благосостояния нации.

Другие, как например Яхман, надеялись достичь той же цели путем воспитания национального духа через гражданское воспитание средствами классического по своему характеру образования в духе неогуманизма.

Третьи, как например Ф. Л. Ян (1778—1852), путь к национальному объединению Германии видели в вооруженной борьбе против французского господства, а задачей воспитания в связи с этим считали в основном военно-физическую подготовку и формирование патриотических убеждений.

В число наиболее известных работ, посвященных проблемам воспитания как средства возрождения немецкой нации, несомненно входят «Речи к немецкому народу» И. Г. Фихте, которые сначала читались им в виде

публичных лекций в Берлинском университете (зима 1807—1808 гг.), а потом были изданы отдельной книгой (май 1808 г.).

Оценивая значение «Речей» Фихте, Ф. Меринг писал, что «это самое знаменитое из всех когда-либо опубликованных Фихте сочинений, знаменитое не только в истории немецкой философии, и даже не в ней главным образом, а еще более знаменитое в истории немецкого народа, современному возрождению которого оно дало огненное крещение»¹.

Во второй речи (всего их было 14) Фихте указывает, что основной задачей воспитания является выработка у детей сильной воли. Поскольку дети всегда подражают взрослым, а пример взрослых часто бывает отрицательным, воспитание должно осуществляться в изолированных от испорченной среды педагогических общинах, управляемых по особым законам. Строгое соблюдение разумных законов педагогической общины приучит детей к выполнению гражданских обязанностей во взрослом обществе².

Не останавливаясь на рассмотрении всего комплекса педагогических воззрений Фихте, что не входит в задачу данной работы, отметим только одну интересную их черту: стремление связать обучение и воспитание детей с подготовкой их к практической деятельности, к производительному труду.

Фихте убежден, что ценность человека определяется только его деятельностью, что умственная независимость человека немислима без экономической его самостоятельности. Поэтому и в мыслимых им педагогических общинах обучение и воспитание должны сочетаться с *производительным трудом*. В десятой речи Фихте прямо говорит, что «главным требованием нового, национального воспитания является то, что учение должно в нем соединяться с трудом, чтобы воспитанникам (педагогической общины.— А. П.) по крайней мере

¹ Ф. Меринг, Речи Фихте к немецкому народу. В кн.: Ф. Меринг, На страже марксизма. Пер. с нем. Е. и И. Леонтьевых. М.—Л., Гиз, 1927, стр. 183.

² J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation. Langensalza, 1896, SS. 17—19. Фрагменты из «Речей к немецкому народу» в переводе на русский язык даны в кн.: Хрестоматия по истории педагогики, т. I, М., 1935, стр. 614—639. Отрывкам предпослана небольшая вводная статья проф. И. Ф. Свядковского.

казалось, что учреждение содержится ими самими. В каждом из них (воспитанников.— А. П.) должна поддерживаться мысль, что он всеми силами должен способствовать этой цели (материальному поддержанию общины — А. П.)»¹. Воспитанники должны проникнуться убеждением, что средства к жизни необходимо добывать своим собственным трудом, не получая их в виде подачи от других.

Государство нуждается больше всего в активных производителях, в земледельцах и ремесленниках, к такой деятельности и должно готовить национальное воспитание, на элементарной ступени одинаковое для всех. «Само собой понятно, что участие в труде, которое потребуется от каждого, должно быть приведено в равновесие с физическими силами его возраста, что недостающая сила должна быть заменена машинami и орудиями, которые будут вновь изобретены. Важнее всего при этом, чтобы дети, насколько это возможно, понимали основы своего труда, чтобы они уже овладели необходимыми для него знаниями о разведении растений, о свойствах и потребностях тела животного, о законах механики».²

Трудясь совместно, воспитанники будут приучаться работать на благо целого, понимая, что, работая на целое, частью которого являются и все они, они работают тем самым на себя. Так будут воспитываться граждане единой Германии, которым будет суждено осуществить национальное возрождение немецкого народа.

Однако если эта важная работа Фихте много раз переиздавалась и известна всем интересующимся вопросами развития буржуазной общественной мысли в Германии начала XIX в., то иначе обстоит дело с мыслями других теоретиков национального возрождения того периода.

Одним из числа несправедливо забытых мыслителей является прежде всего Р. Б. Яхман (1767—1843), который в 1812 г. издал «Archiv der deutschen Nationalbildung», опубликовав в нем и четыре свои работы по этому вопросу. Кроме того, Яхман ряд лет занимался

¹ J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation, S. 229.

² J. G. Fichte, Reden an die deutsche Nation, S. 231.

практической воспитательной деятельностью, стремясь претворить в жизнь свой идеал национального воспитания, что было одним из немногих примеров попыток осуществить на практике то, что предлагалось в теории.

Р. Б. Яхман происходил из семьи кенигсбергского сапожника. После окончания гимназии он поступил в Кенигсбергский университет, где изучал теологию и философию. Слушая лекции по философии у Канта, Яхман стал его горячим поклонником и учеником¹.

В 1801 г. Яхман был назначен директором частного воспитательно-образовательного учреждения Конрадинум в г. Енкау, около Данцига. Отличительной особенностью этой школы-интерната было то, что сюда принимались дети из всех слоев общества, даже из совсем бедных семей. Для последних существовали стипендии.

Цель воспитания состояла в том, чтобы готовить из юношества дельных сельских хозяев, ремесленников, учителей, а наиболее способным дать возможность поступить и в университет. Характерным для Конрадинума было также и то, что здесь стремились не только готовить людей, которые отвечали бы потребностям жизни, но еще в условиях феодального окружения в известной степени претворяли в жизнь идею буржуазной свободы и равенства: учителя должны были обращаться совершенно одинаково со всеми воспитанниками независимо от их сословной принадлежности. Все воспитанники жили в одинаковых условиях, одинаково питались и одевались. Дворянские титулы не употреблялись².

Однако, несмотря на этот ряд прогрессивных для того времени черт, воспитательное учреждение в Енкау руководствовалось отчетливо выраженными профессионально-сословными целями: дети из дворянских семей, воспитывавшиеся вместе с детьми других сословий, не должны были по окончании школы становиться ни крестьянами, ни ремесленниками, ни учителями. Это было уделом «низших» сословий». Дети дворян пополняли ряды крупных государственных чиновников или, подобно

¹ Впоследствии Кант сам выбрал его своим биографом.

² Ср.: H. K ö n i g, Kurze Angaben über einige Nationalerziehungspläne und ihre Verfasser. In: Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1954, S. 17.

своим родителям, должны были жить в своих родовых имениях.

После 10 лет руководства Конрадинумом Яхман отказался от господствовавшей точки зрения, согласно которой вся работа школы должна ориентироваться на будущую профессию воспитанников.

Так же как и французским просветителям, Яхману представлялось, что разум правит миром и выдвигает перед человечеством высочайшие цели. Отсюда у Яхмана вытекает требование, «чтобы ради этих целей школа общечеловеческого воспитания была отделена от окружающей среды, существуя самостоятельно в своем самостоятельном царстве свободного духа». Это позволило бы школе создать в «царстве разума» «тихий храм», где она, «защищенная от вредоносного дыхания окружающего мира, развивала бы нежные зародыши человечности, поддерживая их, готовя к деятельной разумной жизни. Чистое, разумное понятие школы обозначает человеческий институт, познавший высшие цели человечества и сумевший изолировать от мира молодые поколения, чтобы воспитать последние для целей человечества»¹.

Эти высказывания Яхмана достаточно ярко свидетельствуют о двойственности, нерешительности даже наиболее прогрессивной части немецкой буржуазии начала XIX в.: с одной стороны, здесь чувствуется определенный протест против феодально-абсолютистской действительности, заключающийся в требовании изолировать школу от «вредоносного» внешнего мира; с другой же стороны, призыв к бегству в «царство разума», свидетельствовавший о капитуляции перед этой самой действительностью.

В этом идеальном «царстве разума» представители буржуазного просветительства, в том числе и Яхман, пытались последовательно осуществлять свои взгляды, резко расходившиеся с официальными установками. Примером может служить идея гармонического развития сил человека, последовательно развивавшаяся в Германии филантропистами и подхваченная другими буржу-

¹ R. B. J a c h m a n n, Über das Verhältnis der Schule zur Welt. In: Dokumente des Neuhumanismus I. Berlin-Langensalza, Verlag Julius Beltz, o. J., S. 91.

азными педагогами того времени. Яхман, в частности, утверждал, что «возвышение человека от чисто чувственных, непосредственных восприятий до богатой духовной жизни, от животных побуждений до высоко-нравственных поступков возможно только в результате постепенного природосообразного и гармонического побуждения, развития и образования всей физической и духовной природы человека. Этим путем и должна она (школа.— А. П.) вести каждого вверенного ей воспитанника»¹.

Нельзя не отметить, что все более усиливавшееся сопротивление народных масс иноземному господству оказало известное влияние и на воззрения Яхмана. В своих позднейших работах он уже признает, что школа не может быть замкнутой в себе областью жизни. Воспитание должно вносить свою лепту в дело практической борьбы за национальное и социальное освобождение Германии, за ее национальное объединение.

Педагогические воззрения Яхмана проникнуты духом демократизма. Он исходил из того, что *все* люди рождаются одинаково способными к совершенствованию, а поэтому у *всех* людей необходимо развивать *все* их силы и способности, *все* люди должны получать одинаковое воспитание и образование в *единой* национальной школе. В работе «Национальная школа» Яхман прямо писал: «Прочь особые школы для различных сословий и профессий, поддерживающие рознь в едином народе! Прочь с так называемыми учеными и неучеными школами, с гимназиями, с высшими и низшими бюргерскими школами и как бы их там еще не называли!.. Существует только *одна* немецкая нация! Поэтому должна быть и *одна* национальная школа!»².

Эта единая школа, состоящая из нескольких ступеней, должна обеспечивать всем своим питомцам в возрасте до 18 лет одинаковое воспитание и образование. Возможность достижения высших ступеней этой национальной образовательной лестницы, по Яхману, должна ограничиваться только уровнем способностей самого индивидуума и его материальными возможностями. Таким

¹ Ibidem, S. 97.

² R. B. Jachmann, Die Nationalschule. In: Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des Befreiungskrieges, S. 93.

образом, Яхман выступает здесь апологетом типичной буржуазной, классовой школы, одинаково доступной лишь для тех, кто обладает необходимыми средствами. Но и эта идея классовой школы, противопоставляемой школе сословной, несомненно была прогрессивной для той эпохи господства изживших уже себя сословных отношений.

В отношении содержания образования Яхман стоял на позициях неогуманизма: основной путь воспитания человека, гражданина и патриота — это изучение классического наследия Греции и Рима, давших образцы подлинного патриотизма. К изучению языка, литературы и истории древних греков и римлян должны присоединяться родной язык, история и география, особенно отечества, математика, естественные науки, новые языки и, конечно, религия и священная история. Что же касается вопросов трудового воспитания и обучения, то на них Яхман, в отличие от теоретиков национального воспитания предшествующей эпохи, не останавливался. Подготовка молодежи к жизни, к созданию единой Германии мыслилась им, следовательно, только как воспитание гражданского характера и патриотических чувств средствами образования; что же касается подготовки к собственно практической деятельности, то ей он особого внимания не уделяет.

* * *

Рассмотрение произведений педагогов — сторонников национального воспитания — показывает, что прогрессивная буржуазная педагогическая мысль к началу XIX в. сделала значительный шаг вперед по сравнению с филантропизмом — первым буржуазным педагогическим течением в Германии.

Теоретики национального воспитания в последние годы XVIII и в начале XIX в. выдвинули много новых и ценных для своего времени положений. Прежде всего им принадлежит заслуга разработки первых проектов организации единой системы народного образования, одинаково доступной, по крайней мере формально, для всех слоев общества с вытекающим отсюда равенством объема образования на первых его ступенях.

Большое внимание в планах организации народного образования уделялось вопросам взаимоотношения между школой и государством, той проблеме, которая была в центре внимания общественности на протяжении целого столетия. По существу впервые в истории немецкой педагогики был поставлен вопрос о необходимости гражданского, патриотического и трудового воспитания, которое рассматривалось во взаимосвязи: трудовая деятельность представлялась теоретикам национального воспитания как одна из форм служения интересам отечества и всему обществу. Наконец, и умственное образование, которое должно даваться школой, рассматривалось прогрессивными педагогами-теоретиками национального воспитания как одно из важнейших средств, готовящих молодежь к вступлению в активную жизнь.

Можно уверенно сказать, что педагогические идеи, высказанные в связи с разработкой планов организации национального воспитания, явились вершиной буржуазной педагогической мысли в Германии конца XVIII в., оказав сильное влияние на дальнейшее развитие педагогической теории в первые годы XIX столетия, особенно в эпоху наполеоновских войн.

После разгрома Наполеона под Москвой и изгнания французов из Германии во всех немецких государствах наступила полоса жесточайшей реакции, усилившейся после создания «Священного союза» (1815).

Реакция охватила и область воспитания, перед которым была поставлена задача подготовки послушных верноподданных, «добрых немцев». Прогрессивные идеи национального воспитания выродились в проповедь открытого национализма. Главное внимание педагогов было обращено в основном на разработку вопросов методики обучения в народной школе в духе Песталоцци, причем от последнего была заимствована идея формального развития, что привело позднее к целому ряду уродливых крайностей, отмеченных Л. Толстым во время посещения немецких школ¹.

В начале 20-х годов XIX в. началась деятельность выдающегося немецкого педагога-демократа левого

¹ Л. Толстой, О методах обучения грамоте. В кн.: Л. Н. Толстой. Педагогические сочинения. Под общей ред. действ. чл. АПН РСФСР Е. Н. Медынского и Н. А. Константинова и проф. Н. Н. Гусева, М., изд-во АПН РСФСР, 1949, стр. 76—93.

песталоццианца Ф. А. В. Дистервега, а в конце 20-х годов — его сподвижника К. Ф. В. Вандера. Эти крупнейшие представители буржуазно-демократической педагогики в Германии первой половины XIX в. сделали многое для демократизации немецкой школы и особенно для улучшения работы народной школы.

Ф. А. В. Дистервег, несомненно, был крупнейшим немецким дидактом XIX в. Его правила обучения, сформулированные в «Руководстве для немецких учителей», не утратили в известной степени своего значения и до настоящего времени. Совместная борьба Дистервега и Вандера за освобождение школы от опеки церкви, за создание единой немецкой школы, за улучшение подготовки учителей и их общественного положения, их огромная роль в деле создания первых областных и всегерманского учительских союзов — все это говорит о том, что и в период реакции передовая педагогическая мысль продолжала развиваться.

Однако вопросы подготовки молодежи к практической деятельности отступили на задний план: главное внимание педагогов-демократов было обращено на проблемы школьной политики в целом и на проблемы дидактики народной школы, что вытекало из объективных требований развития народного образования¹.

Передовые для своего времени буржуазные немецкие педагоги конца XVIII — начала XIX в. внесли большой вклад в прогрессивную теорию и практику воспитания, высказав мысль о необходимости введения элементов трудового обучения в виде ручного труда в курс общеобразовательной школы.

Они совершенно правильно рассматривали занятия детей ручным трудом как важное средство расширения общего образования, укрепления физических сил детей и их нравственного воспитания. Значение же трудового обучения в школе для подготовки молодежи к включению в производительную деятельность отступало у них на второй план. И это не случайно.

¹ О Дистервеге подробнее см. в кн.: Дистервег, Избранные педагогические сочинения, М., Учпедгиз, 1956. Во вводной статье В. А. Ротенберг (стр. 7—52) дана характеристика деятельности и педагогических взглядов замечательного немецкого педагога. Вандеру посвящена наша статья в «Известиях АПН РСФСР», вып. 105, 1959, стр. 53—92.

Говоря о новом, равном для разных сословий воспитании, готовящем к жизни в обществе, эти педагоги имели в виду уравнивание образовательных возможностей *не всех*, а только имущих сословий. Классовая позиция филантропистов, теоретиков национального воспитания и других представителей передовой буржуазной педагогики того времени становится совершенно очевидной, как только они касаются воспитания детей широких масс трудящихся: в этом случае трудовое обучение рассматривается ими уже почти исключительно с точки зрения подготовки к той или иной профессии, общеобразовательное же и воспитательное значение труда отстывает здесь далеко назад.

В 30—40 гг. XIX в. в Германии начал формироваться промышленный пролетариат, наиболее прогрессивный общественный класс, обладающий своим собственным мировоззрением. Выдвигая требование всестороннего воспитания *всех* детей, первые идеологи немецкого рабочего класса видели его основное назначение в подготовке *всей* молодежи к участию в производительном труде на благо общества. В связи с этим существенно иным было у них и отношение к трудовому воспитанию и обучению молодого поколения.

Наиболее интересные мысли об организации воспитания в идеальном обществе будущего и месте труда в нем содержатся в сочинениях видного немецкого коммуниста-утописта Вильгельма Вейтлинга, рассмотрению взглядов которого посвящен последний очерк.

Очерк третий

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВЗГЛЯДЫ НЕМЕЦКОГО КОММУНИСТА-УТОПИСТА В. ВЕЙТЛИНГА

ВВЕДЕНИЕ

Девятнадцатое столетие дало человечеству целый ряд выдающихся мыслителей, которые с той или иной степенью убедительности предсказывали наступление светлой эры человечества — коммунизма. Вершиной теоретической мысли в этом отношении явились труды основоположников научного коммунизма — К. Маркса и Ф. Энгельса, которые вскрыли законы общественного развития и сумели неопровержимо доказать неизбежность гибели капитализма, на смену которому придет коммунизм.

Впервые картину счастливой жизни людей в условиях справедливого общественного строя нарисовали в своих сочинениях представители раннего утопического социализма эпохи Возрождения Т. Мор и Т. Кампанелла. Уже они понимали, какую важную роль в жизни общества играет воспитание, а поэтому и в их литературных произведениях уделялось большое место вопросам воспитания и образования молодежи.

Идеи, высказанные Т. Мором и Т. Кампанеллой относительно создания общественного строя равенства, получили широкое распространение и дальнейшее развитие особенно в XVIII и XIX вв. В сочинениях социалистов-утопистов Р. Оуэна, Ш. Фурье, А. Сен-Симона была дана глубокая и всесторонняя критика буржуазного общества, в том числе и существовавшей в то время

системы воспитания. Вместе с этим в трудах утопистов содержится много ценных мыслей о том, каким должно быть воспитание в справедливом обществе будущего, а Р. Оуэн даже практически попытался по-новому организовать воспитание и обучение детей рабочих своей фабрики. Этот эксперимент Оуэна получил высокую оценку со стороны основоположников научного коммунизма.

Высказывания упомянутых социалистов-утопистов давно уже привлекают внимание прогрессивной педагогики. Вполне закономерно и то, что они вошли в золотой фонд советской истории педагогики.

Подавляющее большинство наиболее видных представителей утопического социализма от Т. Мора до Р. Оуэна были выходцами из господствующих классов, что не могло не наложить известного отпечатка ограниченности на их социальные теории. В связи с бурным развитием капиталистических отношений в XIX в. на историческую арену выступает новый, самый передовой общественный класс — промышленный пролетариат, для которого уничтожение капиталистического общества и замена его обществом коммунистическим являлись вопросом жизни и смерти.

В первые десятилетия XIX в. рабочего движения в германских государствах по существу не было, оно только еще зарождалось и находилось под сильным влиянием буржуазных и мелкобуржуазных демократов. Это и вполне понятно: рабочий класс Германии не успел к этому времени окончательно сформироваться, и его пролетарское сознание было развито еще чрезвычайно слабо. Внутри общедемократического движения только еще происходил процесс выделения пролетарского ядра, выдвигавшего, правда, уже перед рабочими революционные задачи и предлагавшего наиболее радикальные методы борьбы за осуществление демократических требований. Однако это пролетарское ядро не было еще достаточно монолитным, многочисленным и влиятельным. Слабость пролетарских элементов в немецком демократическом движении той исторической эпохи объяснялась тем, что бóльшую часть рабочих составлял не собственно промышленный пролетариат. В основном это были подмастерья из мелких мастерских, стремившиеся к тому, чтобы самим стать мастерами.

Усиление демократического движения в Германии началось в 30-е гг. XIX столетия под влиянием французской революции 1830 г., но оно далеко не достигло того уровня и не приняло тех форм, которые наблюдались в экономически более развитых странах Западной Европы.

Если в Англии и Франции того времени капиталистические отношения были уже достаточно развиты, то в Германии все еще продолжало господствовать юнкерское землевладение. Развитию капитализма здесь препятствовали в основном три причины: господство полуфеодальных отношений, экономическая и политическая раздробленность, относительная отдаленность от торговых путей, идущих по Атлантическому океану.

Крупная немецкая буржуазия была недовольна феодально-абсолютистским строем и мечтала о политической власти, но она была далека от демократизма. Напуганная революционным выступлением французского пролетариата, она быстро пошла на компромисс с прусской монархией и ее главной опорой — юнкерством.

Мелкая буржуазия была несколько решительнее. Страдая одновременно от гнета абсолютизма и от конкуренции крупной буржуазии, она выдвигала более радикальные требования. Первой демократической организацией, созданной представителями мелкой немецкой буржуазии, явилась «Молодая Германия», объединявшая группу немецких политических эмигрантов в Швейцарии (1834). «Молодая Германия» вошла в объединение «Молодая Европа», созданное в том же году и включавшее в себя также организации «Молодая Италия» (1831) и «Молодая Польша» (1834).

Деятельность всех этих организаций характеризовалась буржуазным радикализмом, который достаточно ярко проявлялся в выдвигаемом ими требовании «свободы, равенства и гуманности».

Члены «Молодой Германии» мечтали о свержении власти князей и об установлении республиканского строя, при котором будет уничтожено политическое и социальное неравенство. Будущая Германия представлялась им федеративным государством.

В прокламации «К угнетенным в Германии» (*An die Unterdrückten Deutschlands*) деятели «Молодой

Германии» сформулировали те требования, к осуществлению которых нужно стремиться. К их числу относятся: отмена феодальных повинностей, свобода торговли и промышленности, свобода собраний и печати. Вопрос народного образования прокламация касается только мимоходом, указывая на необходимость добиваться свободного выбора учителей и всех чиновников.

Единственный путь к уничтожению абсолютизма в Германии руководители этой организации видели в создании за рубежом отдельных заговорщических групп, совершенно отрицая какое бы то ни было значение пропаганды революционно-демократических идей. Правда, в 1836 г. «Молодая Германия» отмежевалась от «Молодой Европы» с ее идеей заговора, но самостоятельную деятельность ей так и не удалось развернуть в связи с тем, что в том же году она была окончательно задушена правительством.

Одновременно с организацией «Молодой Германии» в том же 1834 г. немецкие эмигранты в Париже создали тайный демократически-республиканский «Союз отверженных», из которого через два года выделились наиболее пролетарские элементы, объединившиеся в другой, также тайный, «Союз справедливых», первоначально бывший близким к бланкистскому «Обществу времен года» и обществам бабувистов.

Вместе с немецкими политическими эмигрантами в «Союз справедливых» входили представители различных стран, но руководящую роль играли немцы. «Союз справедливых» делился на общины, члены которых на своих собраниях обсуждали вопросы политики и знакомились с социалистической и революционной литературой. Наибольшей популярностью среди членов этого «Союза» пользовались сочинения Фурье и Кабе, уделявших значительное внимание и вопросам воспитания. «Союз справедливых» стремился распространить свое влияние и за пределами Франции, особенно в Швейцарии, где проживало большое количество политических эмигрантов как из Германии, так и из других европейских стран.

Действенная пропаганда идей социализма и коммунизма в Швейцарии началась, однако, только после того, как сюда переехал один из наиболее активных членов «Союза справедливых» Вильгельм Христиан

Вейтлинг, видный деятель немецкого рабочего движения эпохи формирования германского пролетариата, роль которого была высоко оценена К. Марксом и Ф. Энгельсом и которого позднее В. И. Ленин приводил как пример вождя рабочих: «Всякое жизненное рабочее движение выдвигало таких вождей рабочих, своих Прудонов и Вальянов, Вейтлингов и Бебелей»¹.

По воззрениям Вейтлинг стоял близко к своим современникам социалистам-утопистам, почему и его принято относить к представителям утопического социализма. Однако, будучи выходцем из среды рабочих-ремесленников, он высказывал мысли, отличавшиеся значительно бóльшим радикализмом по сравнению, например, с Фурье.

В произведениях Вейтлинга, посвященных проблеме построения коммунистического общества, значительное место уделено рассмотрению вопросов организации и содержания воспитания и образования. Последние при коммунизме должны быть неразрывно связаны с производительным трудом.

Забвение педагогических высказываний Вейтлинга — одного из наиболее видных теоретиков пролетариата домарксовского периода — следует считать серьезным пробелом в советской истории педагогики.

До сих пор имя Вейтлинга в историко-педагогических трудах упоминалось весьма редко. Впервые это сделал А. Фортунатов в своей работе о развитии теории трудовой школы, изданной в 1925 г.² А. П. Пинкевич в 1930 г. в «Кратком очерке истории педагогики» ограничился только тем, что назвал Вейтлинга в числе утопистов, чьи идеи находили распространение среди рабочих³. Наконец, несколько строк уделено Вейтлингу в статье С. А. Фрумова «Западноевропейская школа XIX в. (1800—1870)»⁴. Само собой понятно, что для

¹ В. И. Ленин, Соч., т. 4, стр. 258.

² А. Фортунатов, Теория трудовой школы в ее историческом развитии, ч. I. От Т. Мора до К. Маркса, М., Книгоизд. т-во «Мир», 1925, стр. 346—347.

³ А. П. Пинкевич, Краткий очерк истории педагогики, изд. 2, пересм. и доп. [Харьков], «Пролетарий», 1930, стр. 210.

⁴ В кн.: Очерки по истории педагогики. Сб. статей. Под ред. проф. Н. А. Константинова, М., изд-во АПН РСФСР, 1952, стр. 146.

правильного понимания педагогических воззрений Вейтлинга этого явно недостаточно.

Нужно отметить, что и за рубежом имя Вейтлинга долгое время было забыто. Только в ГДР в 1955 г. было переиздано его главное сочинение — «Гарантии гармонии и свободы»¹, а в 1956 г. была опубликована небольшая статья, посвященная его взглядам на воспитание². Наконец, рассмотрению воспитательной программы Вейтлинга отведено несколько страниц в «Истории педагогики», изданной в ГДР в 1957 г.³

В настоящем очерке сделана попытка рассмотреть педагогические воззрения Вейтлинга на фоне возникновения немецкого рабочего движения.

Все изучающие педагогические воззрения социалистов-утопистов сталкиваются с одной и той же трудностью: и Мор, и Кампанелла, и Оуэн, и Фурье, и Сен-Симон — все они не были собственно педагогами. Проблемы воспитания рассматривались ими только в связи с планами переустройства социальной структуры общества.

Вейтлинг также не был педагогом, он даже не получил систематического образования. Взгляды Вейтлинга на организацию воспитания в будущем обществе всецело вытекали из его представлений об идеальном социальном строе всеобщего равенства. Рассматриваемые в отрыве от последних педагогические воззрения Вейтлинга были бы совершенно непонятны. Именно в связи с этим обстоятельством в дальнейшем изложении довольно значительное место отводится освещению социально-политической концепции Вейтлинга.

* * *

Вильгельм Вейтлинг родился в 1808 г. в Магдебурге, где провел детство, исполненное лишений. Здесь он выучился портняжному мастерству и в течение целого

¹ W. Weitling, *Garantien der Harmonie und Freiheit. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Bernhard Kaufhold*, Berlin, Akademie-Verlag, 1955, 391 SS.

² F. Hofmann, *Pädagogische Gedanken in Wilhelm Weitlings „Garantien der Harmonie und Freiheit“*, „Pädagogik“, Heft 2, 1956, SS. 94—103.

³ *Geschichte der Erziehung*. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1957, SS. 299—302.

ряда лет странствовал по городам Западной Европы. Живя в Париже, Вейтлинг примкнул к «Союзу справедливых» и быстро занял в нем видное место.

В 1838 г. «Союз» поручил Вейтлингу написать брошюру с целью пропаганды идей социализма. Результатом явилась первая его работа «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть», написанная в том же 1838 г. и опубликованная на средства коммунистически настроенных немецких эмигрантов в Париже.

В 1841 г. Вейтлинг переехал в Швейцарию, где развернул агитационную работу и организовал ячейки «Союза» среди немецких ремесленников-эмигрантов.

В том же году Вейтлинг начал издавать в Женеве журнал «Зов о помощи немецкой молодежи» («Der Hülfesruf der deutschen Jugend»), в котором отстаивал идею объединения всех рабочих, рассматривая такое объединение как необходимую предпосылку освобождения человечества.

В 1842 г. журнал получил новое название — «Молодое поколение» («Die Junge Generation»). В этом журнале, как и в своих устных выступлениях, Вейтлинг развивал утопические идеи, родственные взглядам Фурье и Кабе. В частности, он был искренне убежден в том, что к коммунистическому обществу ведут различные рабочие ассоциации, например, такого типа, как создававшиеся им самим так называемые «столовые ассоциации», где рабочие совместно питались, осуществляя общественное руководство этими организациями. Вейтлинг даже утверждал, что «если бы предоставили рабочим организацию хозяйственной и политической жизни страны, то они ввели бы в нее образцовый порядок без всякой полиции, без тюрем и судов, опираясь только на добрую волю граждан и на превосходство нового порядка над существующим строем»¹.

Хотя Вейтлинг скоро понял, что построение коммунистического общества без классовой борьбы невозможно, все же он и позднее, живя в Америке, не отказался от мысли сочетать борьбу против капитализма

¹ Цит. по кн.: Э. Калер, Вильгельм Вейтлинг. Его жизнь и учение. (К истории коммунистических теорий.) Пг., изд. Петроградского Совета рабочих и крестьянских депутатов, 1918, стр. 60.

и пропаганду идей коммунизма с созданием ячеек будущего коммунистического общества типа фурьеристских фаланстеров, икарийских коммун Кабе или общин Оуэна.

В конце 1842 г. вышло главное произведение Вейтлинга «Гарантии гармонии и свободы» («Garantien der Harmonie und Freiheit»), которое также было издано на средства, собранные рабочими. В этой работе Вейтлинг дал систематическое описание будущего коммунистического общества, каким он его себе представлял.

Опубликование «Гарантий гармонии и свободы» и агитационная деятельность Вейтлинга навлекли на него преследования, которые усугубились еще подготовкой им новой работы — «Евангелие бедных грешников» («Das Evangelium der armen Sünder») ¹, в которой Вейтлинг с помощью цитат из библии пытался доказать, что коммунистические идеи свободы, равенства и братства вытекают из самого существа христианского вероучения.

В отличие от Оуэна и французских материалистов и подобно многим утопистам предшествующих эпох, Вейтлинг считал, что религию уничтожать не следует, а надо использовать для освобождения человечества. Поэтому он и произвел специальную подборку цитат из священного писания, пытаясь с помощью ссылок на Христа доказать законность борьбы против частной собственности и применения денег, за всеобщность труда, свободу и равенство.

Опубликование одного только проспекта этой брошюры вызвало озлобленные нападки на Вейтлинга со стороны швейцарского духовенства, обвинявшего автора в богохульстве. В начале июля 1843 г. Вейтлинг был арестован и после отбытия заключения был пожизненно выслан из Швейцарии.

¹ Эта брошюра начала печататься в 1843 г., но из-за ареста Вейтлинга выход ее задержался. Первое издание ее появилось в 1845 г. под названием «Евангелие бедного грешника» («Das Evangelium eines armen Sünders»). Так как работа содержала значительное количество вставок, сделанных без ведома находившегося в заключении автора, Вейтлинг после освобождения подготовил второе издание своей работы, которое вышло в свет в 1846 г. под названием «Das Evangelium des armen Sünders».

В 1844—1845 гг. Вейтлинг живет в Лондоне и принимает участие в деятельности лондонского «Союза справедливых». Здесь мысли Вейтлинга о возможности борьбы с капитализмом путем грабежа частной собственности при участии деклассированных элементов общества не встретили поддержки. Впрочем, эти взгляды Вейтлинга столь же мало поддерживались и ранее парижским «Союзом справедливых».

После Лондона Вейтлинг жил в Брюсселе, где был связан с Марксом и Энгельсом в тот период, когда они готовили «Манифест Коммунистической партии». С ними Вейтлинг также не мог полностью сойтись. Маркс и Энгельс последовательно отстаивали материалистическое понимание истории, Вейтлинг же был утопистом, да еще признававшим религию.

Весной 1847 г. Маркс и Энгельс стали членами лондонского «Союза справедливых», а в конце того же года подготовленный ими «Манифест Коммунистической партии» был принят конгрессом «Союза» в качестве программы.

Окончательно разойдясь во взглядах с лондонским «Союзом справедливых», Вейтлинг уехал в Америку, но во время революции 1848 г. вернулся в Германию, где до 1849 г. занимался пропагандой идеи уравнилельного коммунизма. Из-за преследований полиции Вейтлинг бежал в Англию, а оттуда вновь уехал в Америку.

Живя в Америке, Вейтлинг основал в штате Висконсин коммунистическую общину типа «Новой Гармонии» Оуэна, а для ее поддержки — «Рабочий союз». Свои взгляды в этот период Вейтлинг распространял через издававшуюся им газету «Республика рабочих» («*Republik der Arbeiter*»).

Однако Вейтлинга ожидала участь других утопистов, пытавшихся аналогичным образом построить ячейки коммунистического общества в условиях капитализма: споры по поводу принципов ведения хозяйства привели к скорому распаду общины (1853).

Остаток своей жизни Вейтлинг провел уединенно, посвятив себя занятиям астрономией, а также разработке усовершенствований, облегчающих труд портного-ремесленника. Умер Вейтлинг в январе 1871 г. в Нью-Йорке.

Практическая деятельность и литературные труды Вильгельма Вейтлинга, конца 30-х — начала 40 годов XIX в., как уже указывалось ранее, были высоко оценены основоположниками марксизма. В 1844 г. в № 63—64 газеты «Vorgwärts!», издававшейся радикальным крылом немецких политических эмигрантов, была опубликована статья К. Маркса «Критические заметки к статье «пруссак» «Король прусский и социальная реформа», где Маркс дал блестящую оценку восстанию силезских ткачей и одновременно показал отличие немецкого рабочего движения от выступлений пролетариата в Англии и Франции.

Указывая на теоретический и сознательный характер восстания силезских ткачей, К. Маркс подчеркивал высокую по сравнению с другими странами степень образованности немецких рабочих. В качестве примера он указывал на Вейтлинга.

К. Маркс писал: «Что касается степени просвещённости немецких рабочих вообще, или их способности к просвещению, то я напоминаю о гениальных сочинениях Вейтлинга, которые в теоретическом отношении часто идут даже дальше Прудона, как бы они ни уступали ему в способе изложения. Где у буржуазии, вместе с её философами и учёными, найдётся такое произведение об эмансипации буржуазии — о политической эмансипации, — которое было бы подобно книге Вейтлинга «Гарантии гармонии и свободы»? Стоит сравнить банальную и трусливую посредственность немецкой политической литературы с этим беспримерным и блестящим литературным дебютом немецких рабочих, стоит сравнить эти гигантские детские башмаки пролетариата с карликовыми стоптанными политическими башмаками немецкой буржуазии, чтобы предсказать немецкой Золушке в будущем фигуру атлета. Следует признать, что немецкий пролетариат является теоретиком европейского пролетариата, подобно тому как английский является его экономистом, а французский — его политиком»¹. К этой оценке, данной Марксом Вейтлингу и немецкому рабочему движению в целом, полностью присоединился и Энгельс в написанной им в 1885 г. работе «К истории Союза коммунистов».

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Соч., т. I, изд. 2, стр. 443—444.

1. ПЕРВЫЕ ВЫСКАЗЫВАНИЯ ВЕЙТЛИНГА О НАРОДНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Деятельность Вильгельма Вейтлинга и его литературные труды представляют особый интерес в связи с тем, что сам он, не получив никакого образования, чрезвычайно высоко ценил роль просвещения народа и неоднократно высказывал мысли о путях его осуществления.

Практически Вейтлинг имел дело со взрослыми рабочими-ремесленниками, среди которых ему приходилось вести пропаганду идей коммунизма в доступной для всех форме. В условиях духовного гнета, царившего как в Германии, так и в Швейцарии, где укрывалось большое количество немецких политических эмигрантов, единственный путь к умственному образованию рабочих Вейтлинг видел в целенаправленном чтении. Однако при этом он замечал: «Нет почти ни одного немца, который не мог бы читать, но не все полностью понимают читаемое, ибо они натываются на такие слова и выражения, которые или чужды народному языку или требуют известной степени научного образования»¹.

Чтобы сделать чтение действительно средством распространения просвещения, Вейтлинг предлагал организовать в каждом рабочем кружке еженедельные громкие читки с одновременным разъяснением прочитанного. В качестве материала для чтения он особенно рекомендовал использовать газеты, так как считал, что чтение их, с одной стороны, наименее скучно и, с другой стороны, газетные материалы всегда связаны с самыми различными областями знаний. В процессе такого объяснительного чтения газет Вейтлинг рекомендовал широко использовать географические карты, привлекать в качестве дополнительного материала историческую литературу.

Вейтлинг указывал также, что для поднятия уровня образования взрослого населения необходимо соблюдать еще одно условие: лица, ведущие занятия, должны помнить, что все пояснения и толкования не должны быть

¹ „Der Hülfesruf der deutschen Jugend“, zweite Lieferung, Oktober 1841, S. 17.

скучными, они должны соответствовать уровню развития слушателей, отвечать их потребностям и возможностям¹.

Эти высказывания Вейтлинга были связаны с насущными требованиями, которые выдвигались развертыванием коммунистической пропаганды, и многое из этих высказываний было новым и очень важным в практическом отношении.

Однако не эти практические указания по методике просветительной работы среди трудящихся представляют для нас главный интерес. В теоретических трудах Вейтлинга, посвященных проблемам устройства будущего коммунистического общества, значительное место отводится рассмотрению вопросов воспитания, в частности систематического воспитания и образования подрастающих поколений.

Уже в первой своей работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть» (1838) Вейтлинг высказал целый ряд весьма интересных соображений об организации воспитания и обучения молодежи в коммунистическом обществе, построенном на принципе всеобщего равенства.

Конечная цель разумного общественного строя состоит, по Вейтлингу, в том, чтобы дать счастье всем людям. В этом отношении, т. е. в определении цели будущего общества, Вейтлинг стоит, таким образом, близко к другим утопистам и подобно им разрабатывает подробный план организации будущего общества.

Небезынтересно привести положения, выдвинутые Вейтлингом, без осуществления которых невозможно достижение истинного счастья для человечества:

«1) Закон природы и христианской любви должен быть основой всех законов, составляемых для общества.

2) Всеобщее соединение всего человечества в великий семейный союз и уничтожение всех узких и черствых понятий о национальности и сектантской исключительности.

3) Равное для всех распределение труда и одинаковое для всех пользование жизненными благами.

¹ „Der Hülferuf der deutschen Jugend“, zweite Lieferung, Oktober 1841, S. 18.

4) *Одинаковое воспитание* и равные права и обязанности для обоих полов, сообразно с законами природы.

5) Уничтожение личного наследственного права и права владения.

6) Избрание правительства всеобщим голосованием. Ответственность и сместимость его.

7) Правительствующие лица не имеют никаких преимуществ в пользовании жизненными благами; приравнение их государственной службы к рабочему дню остальных граждан.

8) Каждый пользуется самой неограниченной свободой действия и слова, поскольку не нарушает этим одинаковых прав своих сограждан.

9) *Всем предоставляются свобода и средства для пользования и усовершенствования своих умственных и физических дарований.*

10) Преступник может быть наказан только ограничением его прав на свободу и равенство; никто не может посягать на его право на жизнь...»¹

Как видно из приведенных 10 положений, выполнение которых необходимо для достижения всеобщего счастья, два касаются воспитания и образования: воспитание должно быть равным для всех, образование должно быть одинаково доступным для всех желающих получить его в любом объеме.

По мысли Вейтлинга, в условиях общества равенства все люди будут жить одновременно в рамках семейного строя и в рамках рабочего строя. Первый из них — это союз семей, делящийся на семейные общества и округа, управляемые выборными лицами. Второй — объединение лиц, занимающихся тем или иным видом труда. Он распадается в связи с этим на так называемые «состояния» земледельцев, лиц промышленного труда, учителей и промышленную армию.

В соответствии с основными занятиями членов общества равенства Вейтлинг в своем первом проекте организации этого общества предусматривает создание школ, которые готовили бы подрастающее поколение к различным видам трудовой деятельности.

¹ В. Вейтлинг, Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть. Пер. с нем. с предисл. Г. С. Чернявского. Спб., книгоизд. т-во «Просвещение», б. г., стр. 20. Курсив наш.— А. П.

Широкая трудовая подготовка должна будет, с одной стороны, способствовать выбору рода работы по личным склонностям, а с другой — позволит использовать в полевых работах, требующих наибольшей затраты труда, всех членов общества.

Поскольку школа должна готовить людей к деятельности во всех отраслях общественного производства, организации школьного дела Вейтлинг уделяет особое внимание.

Каждое семейное общество, объединяющее приблизительно 1000 семейств, должно иметь свою школу, в которой все дети будут получать первоначальное образование. Семейный округ, состоящий из 10 семейных обществ, кроме нескольких художественных и промышленных школ, имеет одну высшую школу. Наконец, каждые 10 округов, с населением около одного миллиона человек, имеют один университет. Обучение во всех этих типах школ одинаково доступно для всех желающих. Однако занятия в университетах и высших школах должны проводиться без отрыва от трудовой деятельности учащихся. Для студентов с выдающимися способностями время обучения в высших школах должно засчитываться как рабочее время.

Важно отметить, что в своем идеальном обществе будущего большое место во всех областях жизни Вейтлинг отводит учителям, под которыми он понимает наиболее опытных специалистов, имеющих как соответствующую научную подготовку, так и достаточный стаж практической работы. Каждый учитель обязан знать в совершенстве какой-либо вид ремесленного или сельскохозяйственного труда, чтобы иметь возможность заполнять время, остающееся свободным от преподавательской работы в пределах шестичасового рабочего дня.

Для пополнения кадров преподавателей высших школ и университетов и для замещения наиболее ответственных должностей на производстве Вейтлинг предусматривает создание так называемого Совета ученых. В этот совет от каждого университета посылается по 10 студентов, достигших высокой степени учености.

Источником благосостояния общества и единственной его основой Вейтлинг считал труд. Общество, не

основанное на труде, в конце концов обязательно гибнет. «Спартанцы жили в течение 500 лет в общности имуществ. У них не было недостатка ни в уме, ни в отваге, но они не знали любви к ближнему. Они жили, не трудясь, а заставляли работать на себя пленников, захваченных на войне и распределенных между ними. Им были незнакомы слова: кто не работает, тот не должен и есть; поэтому и погибли созданное ими государство и его конституция»¹.

Из такой оценки роли труда становится понятным и требование Вейтлинга относительно того, чтобы в обществе будущего все молодые люди в возрасте от 15 до 18 лет, т. е. в течение трех лет, находились в так называемой «промышленной армии труда». За это время каждый юноша и каждая девушка должны полностью овладеть какой-либо специальностью и усовершенствовать уже имеющиеся знания и практические умения. Для этого в распоряжении молодежи находятся различные школы, которые она может посещать после обязательного рабочего дня.

Те молодые люди, которые не сумели овладеть какой-либо специальностью в течение трех лет, должны оставаться в этой армии еще некоторое время.

Промышленная армия труда, по мысли Вейтлинга, должна состоять из ряда корпусов, соответствующих отдельным видам труда. Главным образом эта армия должна выполнять работы, связанные с постройкой железных и шоссейных дорог, мостов, плотин и каналов, с осушением болот, освоением пустынных мест, очисткой городов и т. п.

Комплектование отдельных корпусов должно производиться в основном по принципу добровольности. Каждому молодому человеку предоставляется право по истечении 6 месяцев работы в одном корпусе переходить в другой корпус.

В промышленной армии имеется особый корпус, которому поручаются самые тяжелые и неприятные работы. Один год пребывания в нем должен засчитываться за весь срок обязательного нахождения в промышленной армии труда.

¹ В. Вейтлинг, Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть, стр. 51—52.

Известный интерес представляет и предусматриваемая Вейтлингом структура управления промышленной армией труда. В ней должна господствовать военная дисциплина. Из числа лиц, оставшихся в трудовой армии после отбытия обязательного срока, избирается 100 человек начальствующего состава. Остальные же начальники, а также руководители отдельных видов работ, требующих специальных знаний, замещаются из числа учителей.

Обязательный труд молодежи в промышленной армии должен способствовать повышению материального благосостояния всего общества. Вместе с этим Вейтлинг считал, что, «когда все наше юношество окрепнет на таком труде, тогда сделается сказкой былого поколение людей, бледных и больных,—и его сменит новое племя, сильное духом и телом»¹.

Установление коммунистического строя общности и введение предлагаемых форм организации социальной жизни должны были, по замыслам Вейтлинга, уже в третьем поколении людей привести к общности языка, обычаев и научного образования: «Ремесленник и земледелец будут одновременно учеными, а ученый — ремесленником и земледельцем»². Иначе говоря, при коммунизме неизбежно стирание грани между трудом умственным и трудом физическим.

Подводя итог высказываниям Вейтлинга по вопросам воспитания, которые содержатся в его работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть», можно прийти к следующим выводам:

1. Подобно другим утопистам, Вейтлинг указывал на важную роль воспитания в коммунистическом обществе. Воспитание должно быть всеобщим, равным, соответствующим природе человека, обеспечивающим каждому индивидууму полное развитие всех его физических и духовных сил.

2. Каждый член коммунистического общества обязан трудиться. Поэтому Вейтлинг предусматривает привлечение к участию в производительном труде всей молодежи в возрасте от 15 лет.

¹ В. Вейтлинг, Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть, стр. 30.

² Там же, стр. 48.

3. Первую подготовку к участию в производительном труде молодежь должна получать в школе, предназначенной для детей в возрасте от 6 до 15 лет.

4. Молодежь совершенствует свои знания и овладевает той или иной профессией во время трехгодичного пребывания в промышленной армии труда. Всем юношам и девушкам, работающим в этой армии, предоставляется возможность получать и дальнейшее образование в различных школах.

5. Обучение в университетах и других высших школах доступно для всех лиц, овладевших какой-либо профессией и имеющих стаж практической работы не менее трех лет. Людям талантливым, с выдающимися способностями занятия в высшей школе засчитываются как трудовая деятельность; все остальные лица могут получать высшее образование в свободное от работы время.

6. В целом система образования, предусмотренная Вейтлингом в работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть», представляется в следующем виде:

а) школа для обучения всех детей в возрасте от 6 до 15 лет;

б) школы повышенного типа разных профилей для обучения молодежи, находящейся в промышленной армии труда. Обучение в них сочетается с практической деятельностью учащихся в различных отраслях общественного производства;

в) высшие школы и университеты для лиц старше 18 лет, занятия в которых организуются с отрывом и без отрыва от трудовой деятельности.

7. Связь обучения с трудовой деятельностью молодежи, по Вейтлингу,—единственное средство духовного и физического оздоровления человечества.

2. МЫСЛИ ВЕЙТЛИНГА ОБ ОРГАНИЗАЦИИ ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ В РАБОТЕ «ГАРАНТИИ ГАРМОНИИ И СВОБОДЫ»

Свои мысли об организации идеального коммунистического общества Вейтлинг развивает в книге «Гарантии гармонии и свободы» (1842). То, что в работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть» дано

только в виде схематических набросков, здесь приведено в стройную систему и изложено в форме четко сформулированных положений, которые должны, по замыслу Вейтлинга, служить своего рода практическим руководством при построении нового общественного строя.

Книга состоит из двух частей: «Возникновение общественного зла» и «Мысли о реорганизации общества».

В первой части книги Вейтлинг подвергает весьма острой и безжалостной критике все пороки современного ему общественного строя и дает свое объяснение возникновению собственности, права наследования, войн, рабства, торговли, денег и т. п.¹

Во второй части, представляющей для нас наибольший интерес, Вейтлинг дает детальное описание структуры и организации жизни коммунистического общества, каким оно ему представлялось².

Выше указывалось, что цель общества будущего Вейтлинг видел в обеспечении полного счастья каждому индивидууму. Анализируя характерные особенности человеческой природы, с тем чтобы найти основные силы, движущие поступками человека, Вейтлинг, подобно Фурье, пришел к мысли о том, что такими силами являются страсти или желания. В общем он делит их на три группы: стремление к приобретению, стремление к наслаждению и стремление к знанию. Все они одинаково свойственны всем людям и взаимосвязаны между собой: человек не может наслаждаться тем, чего не имеет, и не может иметь, пока не узнает, где, когда и как можно получить желаемое. Отсюда Вейтлинг делает вывод, что главной пружиной общественного организма, направляющей все человеческие стремления и желания, является именно стремление к знанию³.

Перечисленные три основные группы страстей, присущие всем людям, удовлетворяются с помощью способностей. В использовании способностей, по мнению

¹ W. Weitling, *Garantien der Harmonie und Freiheit. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Bernhard Kaufhold*. Berlin, Akademie-Verlag, 1955. Erster Abschnitt, Kap. 1—13. В дальнейшем ссылки делаются на это издание.— А. П.

² *Ibidem*, Kap. 1—16.

³ *Ibidem*, SS. 132—133.

Вейтлинга, состоит вся деятельность человека, как физическая, так и духовная. Развитие способностей, по Вейтлингу, является в конечном счете единственным источником прогресса.

Хотя в обществе в целом и существует гармония, равновесие между желаниями и способностями, однако для отдельного индивидуума такого равновесия нет и быть не может, ибо с помощью одних только своих сил удовлетворить все свои потребности он не может. Человек должен для этого прибегать к силам и способностям других людей в порядке обмена, что может быть полностью осуществлено только при разумной организации общества, когда будут соблюдаться гармония и свобода желаний и способностей всех индивидуумов¹.

Как выше отмечалось, главной страстью, свойственной человеку, Вейтлинг считает стремление к знанию. Поэтому и главная забота общества должна быть обращена на то, чтобы дать возможность каждому индивидууму прежде всего удовлетворить именно эту страсть.

Развитие же всех способностей человека вообще, т. е. вооружение его средствами для осуществления желаний, Вейтлинг называет воспитанием: «Развитие этих различных способностей (знания, приобретения и наслаждения.— А. П.) должно протекать по законам природы, следовательно, прежде всего должны развиваться способности, связанные с овладением знаниями, затем — с приобретением и только потом способности, связанные с наслаждением. Эта последовательность образования (развития способностей.— А. П.) должна быть свободной и всеобщей. Мы называем такое развитие воспитанием. Под свободным воспитанием я понимаю то, что каждой страсти и способности дают возможность развиваться естественным путем до тех пор, пока они не будут угрожать принесением вреда обществу, то есть до тех пор, пока они не будут нарушать права и свободы страстей и способностей других людей»².

Как и Фурье, Вейтлинг в работе «Гарантии гармонии и свободы» приходит к выводу, что главное зло, вызыва-

¹ W. Weitling, Garantien der Harmonie und Freiheit, S. 128—130.

² Ibidem, S. 135.

ющее все неполадки и извращения в общественной жизни, состоит в нарушении гармонического сочетания труда и наслаждения, в неестественном разделении труда, следствием чего является одностороннее развитие личности.

Вместе с этим Вейтлинг отмечает, что труд, не соответствующий наклонностям человека, является трудом мучительным. Для предотвращения этого Вейтлинг и считал необходимым осуществить соединение обучения молодежи с трудом и периодическое чередование умственных и физических занятий. Такая организация воспитания, по его мнению, поможет подготовить молодое поколение к вовлечению в трудовую деятельность и позволит в то же время выявить интересы и склонности каждого отдельного индивидуума. Правильно же организовать дело воспитания всего подрастающего поколения возможно будет только тогда, когда оно будет являться функцией общества, а не каждой отдельной семьи, где дети часто вырастают эгоистами.

В связи с этим Вейтлинг несколько изменяет свой первоначальный взгляд на организацию воспитания и образования детей.

В работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть» Вейтлинг писал, что дети до 6 лет должны воспитываться в семье, в возрасте от 6 до 15 лет — обучаться в школе и затем в течение трех лет находиться в промышленной армии труда. По-видимому, предполагалось, что во время обучения в школе дети живут в семье и родители принимают значительное участие в их воспитании.

В работе же «Гарантии гармонии и свободы», Вейтлинг высказывает мысль о том, что все дети с 6-летнего или даже с 3-летнего возраста включаются в так называемую «школьную армию», состоящую из двух подразделений — мужского и женского, каждое из которых управляется по образцу, принятому в обществе взрослых людей.

За время нахождения в школьной армии все дети получают одинаковое воспитание и общее образование, а также овладевают несколькими профессиями.

Хотя Вейтлинг прямо и не указывает, что с момента зачисления в школьную армию все дети находятся на полном государственном содержании, но из имеющихся

в тексте замечаний видно, что это считается само собой разумеющимся. Государство же, или вернее общество, берет на себя полную заботу о детях-сиротах, а также о детях больных и разведенных родителей.

Вейтлинг выступает за полное равенство в воспитании мальчиков и девочек, которые должны воспитываться как братья и сестры. Это, конечно, и понятно, ибо будущий общественный строй мыслился Вейтлингом как строй всеобщего равенства.

Однако следует заметить, что в отношении женщин высказывания Вейтлинга не всегда справедливы. Он совершенно прав, когда предусматривает в обществе будущего предоставление женщинам наиболее подходящих видов труда с учетом их физических особенностей и того, что на них лежит уход за маленькими детьми. Вместе с этим, ничем не обосновывая, Вейтлинг утверждает, что женщины не могут занимать высших руководящих должностей в государстве, поскольку в области полезных наук, изобретательности и талантов женщины якобы еще не равны мужчинам. Правда, Вейтлинг оговаривается, что если в природе женщин произойдут изменения, то их необходимо будет учесть и в организационной структуре общества¹.

Такой двойственный взгляд Вейтлинга по вопросу о социальном положении женщины в коммунистическом обществе может быть объяснен тем, что сам он вышел из среды ремесленников, в которой женщина не считалась равной мужчине. Признавая это несправедливым, Вейтлинг требовал, чтобы в будущем обществе равенства женщинам предоставлялись возможности получать воспитание и образование, а также участвовать в производстве материальных благ наравне с мужчинами. Но он не мог еще отказаться от предубеждения, что в отношении возможностей умственного развития женщина не равна мужчине.

Итак, как уже было сказано выше, все дети обоего пола в возрасте 3—6 лет зачисляются в школьную армию и находятся в ней до момента вступления в общество взрослых людей. В школьной армии дети приобретают как необходимые в производительной деятельности умения и навыки, так и получают определенный

¹ W. Weitling, *Garantien der Harmonie und Freiheit*, S. 199.

минимум общеобразовательных и профессиональных знаний.

Вся деятельность молодежи, находящейся в школьной армии, организуется таким образом, чтобы дети и подростки, с одной стороны, познакомились со всеми науками и искусствами, а с другой — приучались бы к работам самого различного характера.

Исключительно важным следует признать требование Вейтлинга относительно того, чтобы вся работа членов школьной армии не только преследовала задачу подготовки молодежи к будущей практической деятельности, но и приносила бы непосредственную материальную пользу для общества¹.

Таким образом, если в первой своей работе Вейтлинг считал необходимым включать молодежь в производительный труд по достижении 15-летнего возраста, то во второй работе он высказывает мысль о том, что дети могут принимать участие в производительном труде значительно раньше, но виды и характер этого труда должны соответствовать силам и возможностям детей каждой возрастной группы. Следить же за соблюдением такого соответствия должны учителя.

В главе 14 второй части «Гарантий гармонии и свободы», в которой рассматривается структура школьной армии и формулируются стоящие перед ней задачи, Вейтлинг не называет те виды труда, к которым надо приучать всю молодежь, и области знания, с которыми она должна знакомиться, а ограничивается только одним общим указанием, что молодежь надо приучать главным образом к тем работам, которые признаны самыми необходимыми для общества². Однако точка зрения Вейтлинга становится достаточно ясной после ознакомления с третьей и пятой главами второй части, где он дает классификацию всех наук и видов человеческого труда, основываясь на степени их необходимости и полезности для общества в целом. Он делит науки и работы на три категории: необходимые, полезные и приятные.

Необходимыми науками Вейтлинг называет те, без которых невозможен прогресс, а следовательно, и существование самого общества. К *полезным наукам* он

¹ W. Weitling, Garantien der Harmonie und Freiheit, S. 202.

² Ibidem.

относит те, осуществление идей которых служит на благо общества. Наконец, к категории *приятных наук*, по Вейтлингу, принадлежат те, чьи идеи и их претворение в жизнь приносят людям удобства, доставляют удовольствие или развлечение¹. Все прочие науки и искусства Вейтлинг называет бесполезными².

Самой необходимой и самой важной для будущих поколений наукой, по Вейтлингу, является *философская медицина*, которая еще не существует, но должна быть создана на основе синтеза полезных данных из медицины, юриспруденции, философии и теологии. Одной из главных задач этой будущей науки должна стать организация страстей и способностей каждого индивидуума таким образом, чтобы они не вступали в конфликт со страстями и способностями других людей. Глубокое изучение физической и духовной природы человека позволит найти соответствующие пути и средства для устранения его духовных и физических недостатков.

Второй отраслью человеческих знаний, абсолютно необходимой для общественного прогресса, является *физика*, в которой концентрируются все знания человечества в области законов природы (т. е. фактически под физикой Вейтлинг понимает естественные науки.— А. П.). Физика же занимается и выяснением возможностей применения тех или иных познанных законов природы для нужд общественного блага. Из числа видов общественного производства, в которых главную роль играет знание физики, Вейтлинг указывает на сельское хозяйство, горное дело, стекольное производство, красильное дело, отопление и освещение зданий, пищевые предприятия, а также общий надзор за сохранением сырья и готовой продукции.

Третьей отраслью науки, необходимой для непрерывного прогресса человечества, по Вейтлингу, является *механика*, которая охватывает теорию и практику всех видов ремесла и машинного производства. Благодаря открытиям в области этой науки новые теории вводятся в практику и этим самым обогащают последнюю.

¹ W. Weitling, Garantien der Harmonie und Freiheit, S. 141.

² Нельзя не отметить, что к числу наук Вейтлинг относит также все отрасли труда, которые достигли высокой степени совершенства и вследствие этого способствуют возникновению новых идей.

Небезынтересным является и взгляд Вейтлинга на философию. Он называет ее «наукой наук», но не в том смысле, что философия стоит *над* другими науками и является «царицей» наук. Вейтлинг полагал, что философия может быть действительно самой главной, самой полезной наукой, но только в том случае, если она будет приводить в стройный порядок результаты, достигнутые отдельными науками. Поскольку же философия представляет собой концентрацию и обобщение идей всех конкретных, частных наук, сама она не является наукой, основанной непосредственно на *практике*.

Философия, по Вейтлингу,— наука, связанная со всеми науками, и разработка ее зависит от уровня развития частных наук. Отсюда Вейтлинг делает очень важный вывод: в каждой отдельной отрасли знания могут быть свои философы, и, наоборот, каждый философ в совершенстве должен знать какую-нибудь одну отрасль науки, будучи сведущим, конечно, и в других. Благодаря своим всеобъемлющим знаниям философы в коммунистическом обществе будущего, планируемом Вейтлингом, должны быть теми, из числа которых избираются высшие органы управления всем обществом.

В этом взгляде Вейтлинга на философию есть еще, конечно, недопонимание ее важной роли в области разработки методологии — наиболее общих методов исследования, которыми пользуются конкретные науки. Вместе с тем в высказываниях Вейтлинга содержится ценное рациональное зерно, состоящее в утверждении, что философия опирается на результаты, достигнутые отдельными науками, что она неотделима от этих наук и вырастает на их почве.

Из классификации наук, данной Вейтлингом, видно, знаниями из каких областей науки должна овладеть молодежь за время пребывания в школьной армии: это знания по физике и механике с умением практического их приложения к отдельным видам сельскохозяйственного и промышленного производства, а также знание социальных наук с элементами медицины, что, по мнению Вейтлинга, необходимо как для излечения, так и для предотвращения физических и духовных недугов человечества.

Рассматривая различные виды трудовой деятельности людей, Вейтлинг называет *необходимыми* работами та-

кие, которые способствуют процветанию и прогрессу наук, «необходимы для содержания и усовершенствования лечебных учреждений¹, для всеобщего воспитания юношества (курсив наш.—А. П.), для обмена продуктами, а также для снабжения членов общества продуктами питания, жилищами, одеждой и для обеспечения всех отдыхом»².

К числу *полезных работ* Вейтлинг относит те виды труда, которые способствуют усовершенствованию необходимых работ и облегчают их. Сюда он относит, например, усовершенствование орудий труда, изготовление машин, строительство дорог, каналов и т. п.³

Наконец, к *приятным работам* Вейтлинг относит такие, которые связаны с различными видами искусства (театр, музыка, изобразительное искусство), кондитерским производством, изготовлением напитков и табака, устройством различных праздников и развлечений и т. п.⁴

Пока молодежь находится в школьной армии, она должна овладеть всеми нужными навыками для выполнения необходимых и полезных работ. Сюда относятся как работы, связанные с применением физической силы и механических умений, так и различные виды умственного труда.

Однако выше всего Вейтлинг ценит производительный профессиональный труд. Поэтому он считает, что из школьной армии не может быть выпущен в общество взрослых людей ни один человек, который не овладел практически какой-либо полезной специальностью и не выдержал соответствующего экзамена. Мало этого, Вейтлинг предполагает, что в условиях коммунистического общества каждый человек будет владеть несколькими профессиями. Этому будет способствовать предоставление возможности каждому молодому человеку во время пребывания в школьной армии менять виды труда по желанию. Единственным обязательным усло-

¹ Все слабые в физическом отношении или признанные больными духовно в будущем обществе должны будут, по Вейтлингу, изолироваться от здоровых и находиться вдали от них на лоне природы до полного выздоровления. Ср.: W. Weitling, *Garantien der Harmonie und Freiheit*, S. 204, S. 216.

² *Ibidem*, SS. 158—159.

³ *Ibidem*, S. 159.

⁴ *Ibidem*, S. 195.

вием для этого будет только предварительное получение установленного объема знаний, необходимых для успешной работы в данной профессии.

Интересно отметить, что Вейтлинг неоднократно указывал на необходимость приучать молодежь к наиболее неприятным по своему характеру видам труда. Важную роль в процессе такого приучения должен играть личный пример учителей, работающих наравне со всеми членами школьной армии.

Что же касается работ приятных, т. е. связанных с производством предметов роскоши, с устройством развлечений, то участие в них молодежи из школьной армии Вейтлинг считал недопустимым.

Находящаяся в школьной армии молодежь должна быть под постоянным наблюдением учителей, в обязанности которых входит не только теоретическое образование юношества в школах и профессиональная его подготовка в процессе практической деятельности, но и выявление наиболее способных в той или иной области профессии или отрасли знаний.

Самые талантливые или в совершенстве овладевшие трудовыми приемами по своей специальности в качестве поощрения должны назначаться членами «Бюро специалистов» («Meisterkompanien»), которые создаются в школьной армии по образцу общества взрослых¹. Отличие должно состоять только в том, что члены молодежных бюро не избираются, а назначаются обычными «Бюро специалистов».

Другой привилегией наиболее способной и талантливой молодежи должно быть поступление в избранную ими отрасль производства без предварительного экзамена, обязательного для всех остальных. Назначение этого экзамена должно состоять в том, чтобы выяснить, насколько данный молодой человек подготовлен к вступлению в число полноправных членов общества: усвоил ли он необходимый минимум теоретических знаний, приобрел ли нужные навыки в избранной им профессии.

¹ Предусматриваемые Вейтлингом «Бюро специалистов» должны являться центрами «полезных работ и наук для населения отдельных стран или районов, входящих в Великий семейный союз (в который, по Вейтлингу, будет объединено все человечество.— А. П.) и как таковые, следовательно, служить органом управления данного района». («Garantien der Harmonie und Freiheit», SS. 160—161.

Молодые люди, не выдержавшие такой экзамен, обязаны пробыть в школьной армии еще некоторое дополнительное время.

Как выше уже говорилось, Вейтлинг видел задачу школьной армии не только в научной и профессиональной подготовке молодого поколения к жизни, к вступлению в общество. Для должного выполнения социальных обязанностей человеку надо быть не только научно образованным и владеющим той или иной профессией, но для этого надо иметь еще и хорошее здоровье.

В связи с этим статья 18 главы 14 второй части «Гарантий гармонии и свободы» гласит: «Никто не может быть выпущен из школьной армии, если он не обладает идеальным здоровьем». Для определения степени здоровья молодых людей в школьной армии должны быть врачи, входящие в комиссию по вопросам здоровья. Если эта комиссия найдет кого-либо нездоровым и признает его нахождение среди здоровых людей вредным для окружающих, то таких индивидуумов направляют в специальные лечебные учреждения, находящиеся на морских или речных островах вдали от общества. Такие меры предосторожности в сочетании с правильным физическим воспитанием в процессе трудовой деятельности позволят, по мнению Вейтлинга, в течение жизни 2—3 поколений значительно улучшить физическую природу человека и уничтожить большинство серьезных заболеваний.

Однако научное образование не заканчивается по выходе из школьной армии. Для тех, кто желает углубить и расширить свои знания, Вейтлинг предусматривает возможность совмещения работы с занятиями в университетах и в высших школах.

В «Гарантиях гармонии и свободы», как и в работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть», Вейтлинг различает две категории занимающихся в университетах: с одной стороны, это те, кто за время пребывания в школьной армии выделился своими способностями и одаренностью. Таким лицам время обучения в высших учебных заведениях засчитывается как рабочее время. С другой стороны, в университетах и других высших учебных заведениях могут обучаться и все желающие. В этом случае они должны избирать для себя такие виды работы, которые по времени не

совпадают с занятиями в университете. Таким образом, для этой категории студентов занятия проводятся без отрыва от трудовой деятельности.

Преподаватели высших школ и профессора университетов должны выбираться из числа выдающихся специалистов в своей области знания, подобно тому как выборным же путем должны замещаться и все руководящие должности в общественном производстве и в органах управления обществом.

Вейтлинг чрезвычайно высоко оценивал роль и значение ученых, профессоров и всех специалистов в деле общественного прогресса. Он подчеркивал, что нередко один год работы такого специалиста приносит обществу значительно больше пользы, чем труд другого человека за всю его жизнь. Ввиду того что труд ученых, врачей и многих других специалистов носит главным образом умственный характер, Вейтлинг полагал, что для этой категории лиц в коммунистическом обществе не следует устанавливать строгой регламентации рабочего времени, предоставив им выбирать для работы то время, которое им представляется наиболее подходящим.

Правда, вместе с этим нельзя не отметить, что, по Вейтлингу, и эта категория специалистов высшей квалификации должна участвовать в производстве материальных ценностей, необходимых для всего общества. В главе 5 второй части «Гарантий гармонии и свободы», рассматривая виды труда, Вейтлинг указывает на то, что «во время уборки урожая все университеты будут закрыты, а учащиеся и учащие будут принимать участие в полевых работах»¹.

Последние главы «Гарантий гармонии и свободы» Вейтлинг посвящает возможному переходному периоду к новому общественному строю и необходимым для этого предпосылкам².

На рассмотрении этих вопросов можно было бы и не останавливаться, если бы сам Вейтлинг не связывал их в известной степени с проблемами воспитания и образования.

Прежде всего представляется чрезвычайно важным и новым для того времени утверждение Вейтлинга, что

¹ W. Weitling, Garantien der Harmonie und Freiheit, S. 159.

² Ibidem, zweiter Abschnitt, Kap. 18—19.

прогресс невозможен без революции. Давая определение понятию «революция», он писал: «Если под давлением духовных и физических сил старое уступает место новому, то это и есть революция.

Низвержение старого, существующего является революцией; следовательно, прогресс мыслим только в результате революции.

Да здравствует революция!»¹

Вейтлинг констатировал, что во всех цивилизованных государствах его времени не было почти никого, кто был бы доволен существующим положением вещей. Как подданные, так и правители стремились к изменениям в обществе, однако цели этих предполагаемых изменений, а также ведущие к ним пути понимались ими, конечно, совершенно различно, определяясь их классовыми интересами.

Из числа тех, кто на словах желал человечеству добра, только немногие пытались делать что-либо практически. Но и эти последние в свою очередь не были едины в своих взглядах и устремлениях.

Анализируя наиболее часто предлагаемые средства улучшения жизни людей и общественных отношений, Вейтлинг называет прежде всего требование улучшения работы школ и осуществления воспитания и обучения детей бедняков за счет государства².

Сам Вейтлинг считал это требование не только хорошим, но и весьма необходимым. Однако в отличие от просветителей предыдущего столетия и многих своих современников он видел причину страшной нищеты трудящихся масс не в их невежестве и темноте.

Если бы дело обстояло так просто, то многие богачи должны были бы стать самыми последними нищими, а некоторые образованные бедняки — богатейшими людьми на земле. «Нет! Бедность так же мало возникает из невежества, как богатство из образованности и учености»³.

Вейтлинг указывал, что единственным результатом осуществленного всеобщего обучения и воспитания в условиях эксплуататорского строя было бы только то, что бедняки перестали бы быть невежественными.

¹ W. Weitling, *Garantien der Harmonie und Freiheit*, S. 228

² *Ibidem*.

³ *Ibidem*, S. 229.

В противовес буржуазным просветителям, полагавшим, что распространение образования среди трудящихся масс приведет к уничтожению нищеты и социальной несправедливости, Вейтлинг придерживался другой оценки роли просвещения народных масс. Главную ценность образования он видел в том, что «образованные бедняки не будут столь глупы, чтобы терпеливо переносить невзгоды и лишения, и что они будут слишком горды, чтобы добывать средства к существованию путем униженной лести или попрошайничества»¹.

Таким образом, Вейтлинг видел в образовании не путь к изменению общественного устройства, а только средство, с помощью которого разъясняются истинные причины бедственного положения трудящихся масс и существующего социального неравенства. Иначе говоря, Вейтлинг ценил образование широких народных масс в условиях капитализма только как средство революционизирования сознания всех угнетенных.

Каков же путь к социальному преобразованию общества по мнению самого Вейтлинга? Это — просвещение народа как подготовительный этап и следующая за ним социальная революция. После свершения государственного переворота должен наступить длящийся несколько лет переходный период, в течение которого во главе общества должен стоять руководитель, преданный идее коммунизма и живущий в таких же материальных условиях, как любой представитель народа.

Вейтлинг призывает к тому, чтобы сразу же после социальной революции были приняты меры к обезвреживанию всех врагов (богачей.— А. П.). Это не значит, что они все должны быть физически уничтожены или лишены свободы, их надо только лишить средств, с помощью которых они могли бы принести вред. Однако в случае действий, явно враждебных народу, единственным наказанием должна служить смерть.

Конкретные мероприятия революционного правительства в переходный период могут быть различными в зависимости от местных условий. Вейтлинг считал, что нужно будет в первую очередь уничтожить все трущобы, где живет беднота, и всех нуждающихся обеспечить жилищем и одеждой за счет богачей; затем должны быть

¹ W. Weitling, Garantien der Harmonie und Freiheit, S. 229.

отменены деньги, векселя, долговые обязательства, права наследования и все привилегии; все виды общественного производства должны возглавляться особыми выборными органами; все члены руководящих органов различных областей жизни должны составлять единую общину и жить в одинаковых материальных условиях, начиная с самых выдающихся государственных деятелей и кончая мелкими чиновниками и солдатами; всем желающим должно быть предоставлено право вступать в эту общину и выполнять в ней определенные обязанности — единственным предварительным условием этого должен являться отказ от частной собственности; немедленно должны быть возделаны все заброшенные земли, что должно служить для скорейшего поднятия всеобщего благосостояния; большое внимание на первых порах должно быть уделено армии, ибо в это время весьма возможны как нападение врагов извне, так и выступления врагов внутренних; *«Наряду с заботой о сельском хозяйстве и армии главная деятельность правительства должна быть направлена на увеличение количества школ и улучшение их работы»*¹.

Если будут проведены эти основные, а также еще некоторые дополнительные мероприятия, то, по мысли Вейтлинга, коммунистическое общество сложится само собой очень быстро.

В заключении к книге Вейтлинг, обращаясь к читателям-трудящимся и тем богачам, которые, быть может, прочитают ее, указывает на то, что он борется не против каких-то отдельных лиц, а против существующего положения вещей в обществе. Показать же все социальные несправедливости можно было только путем рассмотрения различных классов и их места в обществе. Вместе с этим Вейтлинг счел необходимым здесь подчеркнуть, что не все богатые являются врагами народа: только в силу своего богатства, некоторая их «образованная часть выступает за нас»². В качестве примера он называет имена Т. Мора, Р. Оуэна, Э. Кабе, а в издании 1849 г. упоминает в их числе также К. Маркса, Ф. Энгельса и некоторых других.

¹ W. Weitling, *Garantien der Harmonie und Freiheit*, S. 264.
(Курсив наш.— А. П.)

² *Ibidem*, S. 284.

Вильгельм Вейтлинг был одним из видных руководителей немецкого рабочего движения 30—40-х гг. XIX столетия. По характеристике Ф. Энгельса, Вейтлинг — «теоретик коммунизма, которого можно было смело поставить рядом с его тогдашними французскими конкурентами»¹. Не преувеличивая, можно сказать, что вейтлинговский коммунизм до возникновения научного коммунизма сыграл важную положительную роль «в качестве первого самостоятельного теоретического движения германского пролетариата»². Однако после появления марксизма проповедь Вейтлингом теории уравнительного коммунизма стала мешать развитию классового самосознания пролетариата, тем более что в высказываниях Вейтлинга начиная со второй половины 40-х годов стал значительно усиливаться элемент мистики, который в известной степени был присущ ему и раньше.

Было бы нетрудно найти в учении Вейтлинга большое количество ошибочных положений и подвергнуть их критике с позиций современности. Достаточно указать на недооценку Вейтлингом роли революционной теории, непонимание им законов развития общества, на его теорию происхождения собственности и выдвижение на первый план в революции люмпен-пролетариата. Все эти ошибки вполне понятны и объяснимы, если учесть, что деятельность Вейтлинга протекала в тот исторический период, когда пролетариат как класс только еще начал формироваться. Для нас имеют гораздо большее значение положительные идеи Вейтлинга.

Вейтлинга обычно безоговорочно относят к представителям утопического социализма. Но это не совсем справедливо. Нам кажется, что ближе всех, пожалуй, к правильной оценке общей роли Вейтлинга подошел Ф. Меринг, назвавший его «связующим звеном между утопическим и пролетарским социализмом»³. И это действительно так. Не принадлежа, как большинство утопи-

¹ К. Маркс и Ф. Энгельс, Избранные произведения в двух томах, т. II, М., Госполитиздат, 1955, стр. 325.

² Там же, стр. 323.

³ [Ф. Меринг], Вильгельм Вейтлинг. (Биографический очерк.) Пер. с нем. Л. Мандельштама, Спб., книгоизд. «Молот», 1906, стр. 10.

стов, к господствующим классам, Вейтлинг прекрасно понимал всю несбыточность надежд на добрую волю богачей и правителей в деле изменения общественных отношений.

Хотя Вейтлинг и призывал состоятельные классы отказаться от своих прав и привилегий, но фактически не верил в то, что они прислушаются к его голосу. Именно поэтому он и возлагал все свои упования на пролетариат (правда главным образом на люмпен-пролетариат) как на класс, наиболее заинтересованный в установлении справедливого общественного строя — коммунизма. Пролетариат, по мнению Вейтлинга, должен свергнуть насильственным путем общественный строй, основанный на эксплуатации, и на его месте создать строй всеобщего равенства.

Только после свершения *социальной* революции Вейтлинг считал возможным (по истечении известного отрезка времени, именуемого им самим «переходным периодом») построение подлинно коммунистического общества. Отсюда видно, что взгляды Вейтлинга весьма существенно отличаются от воззрений французских и английских утопистов и притом по самому важному вопросу — о путях перехода к новому общественному строю.

Подробное рассмотрение положительных сторон и ошибочных положений социального учения Вейтлинга, естественно, выходит за рамки скромных задач данной работы. Здесь была сделана только попытка вычлениить и рассмотреть интересные мысли Вейтлинга о воспитании и образовании, содержащиеся в основных его произведениях. А этим вопросам, как и проблеме просвещения в целом, Вейтлинг постоянно уделял большое внимание. Именно из весьма высокой оценки роли науки и просвещения вытекает мысль Вейтлинга о том, что в коммунистическом обществе руководящую роль будут играть ученые, а пути к дальнейшему общественному прогрессу будет указывать наука.

Крупнейшей положительной чертой педагогических воззрений Вейтлинга по сравнению со взглядами французских и английских социалистов-утопистов является утверждение, что улучшение или изменение дела народного образования является только средством революционирования пролетариата, служит для разъяснения

причин существующих социальных несправедливостей. Само же по себе просвещение не может изменить общественного строя. Подлинный расцвет народного образования, равно доступного для всех членов общества, возможен будет только при коммунизме, при строе всеобщего равенства.

Основой воспитания подрастающего поколения в коммунистическом обществе Вейтлинг считал обязательное участие всех детей и подростков в производительном труде и органическое сочетание научного образования с производительным трудом.

Весьма ценными являются высказывания Вейтлинга о роли учителя в коммунистическом обществе. Учитель — не только преподаватель, сообщающий научные знания молодежи, но также и высококвалифицированный специалист, в совершенстве владеющий какой-либо полезной профессией. Учитель своим личным примером воспитывает у детей любовь к труду, стремление работать и получить профессию.

Наконец, большой интерес представляют практические вопросы организации воспитания и обучения детей и подростков в коммунистическом обществе, которые Вейтлинг рассматривает как в работе «Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть», так и в книге «Гарантии гармонии и свободы».

БИБЛИОГРАФИЯ

Маркс К. Критические заметки к статье «пруссак» «Король прусский и социальная реформа». Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. I, изд. 2, стр. 430—448.

Маркс К. Инструкция делегатам Временного Центрального совета по отдельным вопросам. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. XIII, ч. I, стр. 195—204.

Маркс К. Капитал. Т. I, гл. IV, V, VIII, IX, XII, XIII. М., Госполитиздат, 1955.

Маркс К. Критика Готской программы. Маркс К. и Энгельс Ф. Избранные произведения в двух томах. Т. II. М., Госполитиздат, 1955, стр. 5—38.

Маркс К. и Энгельс Ф. Манифест Коммунистической партии. Соч., т. 4, изд. 2, стр. 419—459.

Энгельс Ф. Письма из Вупперталя. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. I, изд. 2, стр. 451—472.

Энгельс Ф. Принципы коммунизма. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 4, изд. 2, стр. 322—339.

Энгельс Ф. Крестьянская война в Германии. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 7, изд. 2, стр. 343—437.

Энгельс Ф. Анти-Дюринг. Переворот в науке, произведенный господином Евгением Дюрингом. М., Госполитиздат, 1957. 375 стр.

Энгельс Ф. К истории Союза коммунистов. Маркс К. и Энгельс Ф. Избранные произведения в двух томах. Т. II. М., Госполитиздат, 1955, стр. 320—338.

Ленин В. И. Перлы народнического прожектерства. Соч., т. 2, стр. 427—457.

Ленин В. И. Попытное направление в русской социал-демократии. Соч., т. 4, стр. 258.

Ленин В. И. Две тактики социал-демократии в демократической революции. Соч., т. 9, стр. 1—119.

* . *

Берлин П. А. Очерки общественной жизни и мысли в Германии. Второе пересмотренное издание. Ростов-н/Д — Краснодар, 1924, VI, 270 стр.

Вебер Г. Всеобщая история. Перевод со второго издания, пересмотренного и переработанного при содействии специалистов. Тт. I—15. М., изд. К. Т. Солдатенкова, 1885—1893.

Том двенадцатый. Эпоха неограниченной монархической власти в семнадцатом и восемнадцатом столетиях. Пер. Андреева (до 459 стр.) и В. Неведомского (с 459 стр.). 1890, XI, 736 стр.

Том тринадцатый. Восемнадцатое столетие. Пер. Э. Циммермана. 1891, XI, 933. XXVI стр.

Веймер Г. История педагогики. С нем. перевел К. Тюлелиев. Изд. 2, испр. и доп. Спб.—М., изд. т-ва М. О. Вольф, 1913. 129 стр.

Вейтлинг В. Евангелие бедного грешника, Спб., 1907. 88 стр.

Вейтлинг В. Человечество, каково оно есть и каким оно должно быть. Пер. с нем. с предисл. Г. С. Чернявского. Спб., книгоизд. т-во «Просвещение», б. г., VII. 54 стр.

Ге Ф. История образования и воспитания. Пер. П. Д. Первова. М., книгоизд. К. И. Тихомирова, 1912. 657 стр.

Демков М. И. История западноевропейской педагогики. Для высших женских и педагогических курсов, учительских институтов и семинарий, педагогических классов женских гимназий и для преподавателей средней школы. М., 1912. 497 стр.

Калер Э. Вильгельм Вейтлинг. Его жизнь и учение. (К истории коммунистических теорий.) Пг., изд. Петроградского Совета рабочих и крестьянских депутатов, 1918. 192 стр.

Кан С. Б. Два восстания силезских ткачей. 1793—1844. М.—Л., изд-во АН СССР, 1948. 480 стр.

Кан С. Б. Освободительная война 1813 г. в немецкой исторической литературе. Журн. «Вопросы истории», 1955, № 2, стр. 130—141.

Крупская Н. К. Народное образование и демократия. М.—Л., «Работник просвещения», 1930. 158 стр.

Медынский Е. Н. История педагогики в связи с экономическим развитием общества. Изд. 2, испр. и доп. М., «Работник просвещения», 1929.

Т. I. От первобытной общины до эпохи промышленного капитализма. 285 стр.

Т. II. Эпоха промышленного капитализма. 408 стр.

[Меринг Ф.] Вильгельм Вейтлинг. (Биографический очерк.) Пер. с нем. Л. Мандельштама. Спб., книгоизд. «Молот», 1906. 39 стр.

Меринг Ф. История германской социал-демократии. Пер. с нем. Я. Г. А—она. Вып. I. Спб., книгоизд. т-во «Просвещение», 1919. 194 стр.

Меринг Ф. История Германии с конца средних веков. Пер. и предисл. И. Степанова. М., Гиз, 1920. 222, II стр.

Меринг Ф. Легенда о Лессинге. Пер. с нем. с предисл. Э. Цобеля. М., изд-во «Красная новь», 1924. 378 стр.

Меринг Ф. Речи Фихте к немецкому народу. В кн.: Меринг Ф. «На страже марксизма». Пер. с нем. Е. и И. Леонтьевых. М.—Л., Гиз, 1927, стр. 183—189.

Монро П. История педагогики. Ч. II. Новое время. Пер. с англ. М. В. Райх. Под ред. проф. Н. Д. Виноградова. М.—Пг., книгоизд. т-во «Мир», 1923. 342 стр.

Очерки по истории педагогики. Сборник статей. Под ред. проф. Н. А. Константинова. М., изд-во АПН РСФСР, 1952. 755 стр.

Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии. Пер. под ред. Н. В. Сперанского. М., изд. М. и С. Сабашниковых, 1908. 333 стр.

Пинкевич А. П. Краткий очерк истории педагогики. Изд. 2, пересм. и доп. [Харьков], «Пролетарий», 1930. 347 стр.

Раумер К. История воспитания и учения от возрождения классицизма до нашего времени. Т. II. Пер. с 3-го изд. под ред. Н. К. Весселя. Спб., 1878. 704 стр.

Революция 1848—1849 гг. Под ред. проф. Ф. В. Потемкина и проф. А. И. Молока. М.—Л., изд-во АН СССР, 1952.

Т. I. 847 стр.

Т. II. 639 стр.

Руссо Ж.-Ж. Эмиль или о воспитании. Пер. с франц. П. Первова. М., изд. т-ва И. В. Кушнерев и К^о, 1896. 708 стр.

Соколов П. История педагогических систем. Изд. 2, исправл и доп. Пб., изд. В. С. Клестова, 1916. 708 стр.

Сперанский Н. Очерк истории средней школы в Германии. М., изд. М. и С. Сабашниковых, 1898. 240 стр.

Фортунатов А. Теория трудовой школы в ее историческом развитии. Ч. I. От Т. Мора до К. Маркса. М., книгоизд. т-во «Мир», 1925. 374 стр.

Циглер Т. История педагогики. Авториз. пер. Е. Цитрон и А. Карнауховой. Под ред. приват-доц. С. А. Ананьина. Пб.—Киев, книгоизд. «Сотрудник», 1911. 501 стр.

Шмидт К. История педагогики, изложенная во всемирно-историческом развитии и в органической связи с культурной жизнью народов. Т. 3. Пер. Э. Циммермана. Изд. 3, доп. и испр. Вихардом Ланге. М., изд. К. Т. Солдатенкова, 1880, XVI, 760 стр.

* *
*

Allgemeine Revision des gesamten Schul- und Erziehungswesens von einer Gesellschaft praktischer Erzieher. Herausgegeben von J. H. Campe. Theile 1—16, 1785—1792.

Erster Theil, Hamburg, 1785, LXXXIV. 462 SS.

Zweiter Theil, Hamburg, 1785, 616 SS.

Dritter Theil, Hamburg, 1785, VIII. 616 SS.

Vierter Theil, Hamburg, 1785. 604 SS.

Fünfter Theil, Wolfenbüttel, 1786, XVI, 730 SS.

Sechster Theil, Wolfenbüttel, 1787, XII. 609. SS.

Siebenter Theil, Wolfenbüttel, 1787, VI. 553 SS.

Achter Theil, Wien und Wolfenbüttel, 1787. 492 SS.

Neunter Theil, Wien und Wolfenbüttel, 1787, XIV. 612, SS.

Zehnter Theil, Wien und Braunschweig, 1788, 3, 640 SS.

Elfte Theil, Wien und Braunschweig, 1788, 524 SS.

Zwölfter Theil, Wien und Braunschweig, 1788.¹

Dreizehnter Theil, Wien und Braunschweig, 1789, 468 SS.

Vierzehnter Theil, Wien und Braunschweig, 1790, 498 SS.

Fünfzehnter Theil, Wien und Braunschweig, 1791, 520 SS.

Sechzehnter Theil, Wien und Braunschweig, 1792, 328 SS.

Basedow J. B. Von der patriotischen Tugend etc. Altona, bey David Iversen, 1763. 46 SS.

Basedow J. B. Die ganze natürliche Weisheit im Privatstande der gesitteten Bürger. Gedruckt in Altona bey Spieringks Wittwe. In Commission bey Curte in Halle, 1768, 184 SS.

¹ Этот том в книгохранилищах Москвы мы не нашли.— А. П.

Basedow J. B. Anfang der Arbeit am Elementarbuch zur **Verbesserung** des Schulwesens etc. Berlin, bey August Mylius, 1769. 62 SS.

Basedow J. B. Agathokrator: Oder von Erziehung künftiger Regenten. Nebst Anhang und Beylagen. Bey des Verfassers **Freunden** und in Commission bey C. Fritsch in Leipzig, 1771, XXIV, 279 SS.

Basedow J. B. Viertheljährige Nachrichten von Basedows **Elementarwerke** und von anderen Bemühungen, die Erziehung und das Schulwesen zu verbessern. Bey **Freunden** des Verfassers und in **Commission** bey C. Fritsch in Leipzig, 1771—1772.

Erstes Stück, 1771. 92 SS.

Zweites und drittes Stück, 1771. 122 SS.

Viertes Stück, 1772. 69 SS.

Fünftes Stück. 1772. 14 SS.

Basedow J. B. Für Cosmopoliten etwas zu lesen, zu **denken** und zu tun. In Ansehung eines in Anhalt-Dessau errichteten **Philanthropins** oder pädagogischen Seminars von ganz neuer Art, die **schon** als seyn sollte. Leipzig, bey Siegfried Lebrecht Crusius, 1775. 56, 4 SS.

Das Basedowische Elementarbuch. Ein Vorrath der besten Erkenntnisse zum Lernen, Lehren, Wiederholen und **Nachdenken.** Zweite Auflage. Leipzig, bey Siegfried Lebrecht Crusius, 1785.

Erster Band, VIII, 454 SS.

Zweiter Band, 463 SS.

Basedow J. B. Ausgewählte Schriften. Mit Basedows **Biographie**, Anleitung und Anmerkungen herausgegeben von Dr. **Hugo Göring.** Langensalza, Verlag Hermann Beyer und Söhne, 1880, CXII, 519 SS.

Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Robert Alt zum 50. Geburtstag. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1955, 178 SS.

Burger E. Arbeitspädagogik. Geschichte—Kritik—Wegweisung, Zweite verbesserte und vermehrte Auflage. Leipzig, Verlag von **Wilhelm Engelmann**, 1923. XV, 716 SS.

Campe J. H. Väterlicher Rath für meine Tochter. Ein Gegenstück zum Theophron der erwachsenen weiblichen Jugend gewidmet. «**Braunschweigisches Journal philosophischen, philologischen und pädagogischen Inhalts.**». Zweiter Band, 1788. SS. 49—68, 188—231, 310—337, 404—435; dritter Band, 1788. SS. 25—65, 257 ff.

Dejiny pedagogiki. Zpracoval kolektiv autoru ktery vedl Dr. Josef Vana. Praha, SPN, 1955. 363 str.

Deutsche Nationalerziehungspläne aus der Zeit des **Befreiungskrieges.** Eingeleitet und erläutert von H. **König.** Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1954. 320 SS.

Dokumente des Neuhumanismus I. Berlin — **Langensalza** — Leipzig, Verlag Julius Beltz, o. J. 134 SS.

Erbach G. Friedrich Ludwig Jahn — Kämpfer für **Frieden und Einheit** der Nation «Die neue Schule», 1952, Nr. 41.

Fichtes Reden an die deutsche Nation. Mit Fichtes **Biographie** sowie mit erläuternden Anmerkungen versehen von Dr. **Theodor Vogt.** Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne, 1891, 288 SS.

Francke A. H. Pädagogische Schriften. Nebst der **Darstellung seines Lebens** und seiner Stiftungen herausgegeben von Dr. **G. Kramer.**

Zweite durchgesehene und vervollständigte Ausgabe. Langensalza, Verlag von Hermann Beyer und Söhne, 1885. XII, 456 SS.

Gans A. Das ökonomische Motiv in der preussischen Pädagogik des achtzehnten Jahrhunderts. Halle/Saale, Max Niemeyer Verlag, 1930. 160 SS.

Geschichte der Erziehung. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1957. 495 SS.

Heindl J. B. Biographien der berühmtesten und verdienstvollen Pädagogen und Schulmänner aus der Vergangenheit. Augsburg, 1860. X, 506 SS.

Heman F. Geschichte der neuen Pädagogik. In sechster Auflage neubearbeitet von Dr. Willy Moog. Osterwieck/Harz und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1921. XII, 588 SS.

Heubach A. Das Zeitalter der Standes- und Berufserziehung. Berlin, Weidmannsche Buchhandlung, 1905. XII, 403 SS.

Hofmann F. Pädagogische Gedanken in Wilhelm Weitlings «Garantien der Harmonie und Freiheit». «Pädagogik», 1956, Heft 2, SS. 94—103.

«Der Hülfesruf der deutschen Jugend». Herausgegeben und redigiert von einigen deutschen Arbeitern. 1841, Nr. 1—4, 64 SS. (Erster Jahrgang).

«Die Junge Generation», 1843. 80 SS. (Zweiter Jahrgang).

Joho W. Traum von der Gerechtigkeit. Die Lebensgeschichte des Handwerksgehilfen, Rebellen und Propheten Wilhelm Weitling. Berlin, Verlag Neues Leben, 1956. 153 SS.

Keller E. Geschichte des preussischen Volksschulwesens. Leipzig, 1873. 503 SS.

Kirchner M. Die Quellen des deutschen Philanthropismus. In: «Neue Jahrbücher für das klassische Altertum». 28. Band, 14 Jahrgang. Leipzig und Berlin, 1911, SS. 177—211.

Kleinkinderpädagogik in Deutschland im Zeitalter der Aufklärung. Eingeleitet und erläutert von G. Ulbricht. Berlin, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1955. 185 SS.

Knight E. Education in the United States. Boston, Ginn and Co., 1940. 613 pp.

König H. Das Braunschweigische Journal. Ein Dokument der fortschrittlichen deutschen Lehrerschaft aus der Zeit der französischen Revolution. «Pädagogik», 1952, Heft 9.

König H. Deutsche Pädagogen in der Zeit des vaterländischen Befreiungskrieges von 1813. «Pädagogik», 1953, Heft 12, SS. 891—911.

König H. Zur Salzmann—Legende. «Pädagogik», 1955, Heft 12, SS. 889—910.

Müller C. Grundriss der Geschichte des preussischen Volksschulwesens. 5. und 6. (vermehrte) Auflage. Osterwieck/Harz und Leipzig, Verlag von A. W. Zickfeldt, 1914. VIII, 651 SS.

Niemeyer A. H. Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im achtzehnten Jahrhundert. Halle, im Verlage der Waisenhaus-Buchhandlung, 1801. 83 SS.

Paulsen F. Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung. 5. Auflage durchgesehen und bis auf die Gegenwart fortgeführt von Julius Ziehen. Band I. Von den Anfängen bis zur Reichsgründung 1871. Leipzig und Berlin, Verlag von B. G. Teubner, 1924. VI, 142 SS.

Das Philanthropische Archiv:

Erstes Stück des Philanthropischen Archivs, mitgeteilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen. Dessau, 1776. 120 SS.

Zweites Stück des Philanthropischen Archivs (mit einem Auszuge des Ersten). Mitgeteilt von verbrüdereten Jugendfreunden an Vormünder der Menschheit, besonders welche eine Schulverbesserung wünschen und beginnen, auch an Väter und Mütter, welche Kinder ins Dessauische Philanthropin senden wollen. Dessau, 1776. 64, 112 SS.

Drittes Stück des Philanthropischen Archivs, worinn von den gegenwärtigen Zustände des Dessauischen Educations-Instituts Nachricht gegeben wird. Dessau, bey Siegfried Lebrecht Crusius, 1776. 160 SS.

Pinloche A. La réforme de l'éducation en Allemagne au 18-me siecle. Basedow et le philanthropisme. Paris, 1889. VIII, 597 pp.

Resewitz F. G. Die Erziehung des Bürgers zum Gebrauch des gesunden Verstandes und zur gemeinnützigen Geschäftigkeit. Kopenhagen, 1773. 211 SS.

Ritschl A. Geschichte des Pietismus. Bonn, Adolf Mareus, 1880—1886.

Erster Band, 1880. VIII, 600 SS.

Zweiter Band, 1884, VIII, 590 SS.

Dritter Band, 1886. VIII, 469 SS.

Rö n n e L. Das Unterrichts-Wesen des Preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt unter Benutzung der im Justiz-Ministerium ausgearbeiteten «revidirten Entwürfe zum Provinzialrecht». Berlin, bei Veit und Comp. 1854. XVI, XXVIII, 965 SS.

Salzmann Chr. G. Ausgewählte Schriften. Mit Salzmanns Lebensbeschreibung herausgegeben von Eduard Ackermann. Langensalza, Verlag Hermann Beyer und Söhne, 1897—1901.

Erster Band, 1897. XLVI, 250 SS.

Zweiter Band, 1901. 294 SS.

Salzmann Chr. G. Ameisenbüchlein oder Anweisung zu einer vernünftigen Erziehung der Erzieher. Krebsbüchlein oder Anweisung zu einer unvernünftigen Erziehung der Kinder. Noch etwas über die Erziehung nebst Ankündigung einer Erziehungsanstalt. Berlin/Leipzig, Volk und Wissen volkseigener Verlag, 1948. XL, 256 SS.

Schriften zur Nationalerziehung in Deutschland am Ende des 18. Jahrhunderts. Eingeleitet und erläutert von H. König. Berlin, Volk und Wissen volkseigeneg Verlag, 1954. 182 SS.

[Seiler S.] Ueber Kommunismus in der Schweiz. Eine Beleuchtung des Kommissionsberichtes des Herrn Dr. Bluntschli über die Kommunisten in der Schweiz (angeblich!) nach den bei Weitling vorgefundenen Papieren. Bern, 1843. X, 128 SS.

Teuscher A., Franke Th. Quellen zur Geschicht der Arbeitsschule. Leipzig, Verlag von K. F. Koehler, 1913. XII, 223 SS.

Ulbricht G. Die «Allgemeine Revision» — eine fortschrittliche bürgerliche pädagogische Kampfschrift am Ende des 18. Jahrhunderts. In: Beiträge zur Geschichte der Erziehung. Berlin, 1955, SS. 33—70.

Ulbricht G. Der Philanthropismus — eine fortschrittliche pädagogische Reformbewegung der deutschen Aufklärung. «Pädagogik», 1955, Heft 10.

Ulbricht G. Zwei wertvollen Schriften zur Nationalerziehung aus dem pädagogischen Erbe unseres Volkes. «Pädagogik», 1955, Heft 5, SS. 404—410.

Weitling W. Das Evangelium eines armen Sünders. Bern, Druk und Verlag von Jenny Sohn, 1845. IV, 133 SS.

Weitling W. Die Menschheit wie sie ist und wie sie sein sollte Nebst einem Anhang: Nachtrag zu: Das Evangelium eines armen Sünders. München, Druck und Verlag von M. Ernst, 1895. 51, 28 SS.

Weitling W. Gerechtigkeit. Ein Studium in 500 Tagen. Erstaufgabe von Prof. Dr. Ernst Barnikol. Kiel, Walter G. Mühlau Verlag, 1929. 379 SS.

Weitling W. Garantien der Harmonie und Freiheit. Mit einer Einleitung und Anmerkungen neu herausgegeben von Bernhard Kaufhold Berlin, Akademie-Verlag, 1955. XLVII, 391 SS.

Wieczisk G. Friedrich Ludwig Jahn. Ein deutscher Patriot «Forum», 1952, № 19 (Beilage).

Wothge R. Der Kommentar zu Rousseaus «Emil» in Campes Revisionswerk, «Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin—Luter—Universität Halle—Wittenberg», 1955, Heft 2, SS. 249—264.

Wothge R. Eine Studie zur bürgerlichen Pädagogik des 17. und 18. Jahrhunderts. Dargestellt am Kommentar zu Lockes Schrift in Campes Revisionswerk. «Wissenschaftliche Zeitschrift der Martin—Luter—Universität Halle—Wittenberg». 1954—55, Heft 3, SS. 485—491. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	3
<i>Очерк первый. Филантропизм — первое выражение потребностей немецкой буржуазии в области воспитания и обучения молодежи</i>	9
1. Общественно-экономические условия и педагогическая мысль в Германии во второй половине XVIII столетия	—
2. Возникновение педагогики филантропизма	29
3. Филантропизм о гармоническом сочетании умственного образования и физического воспитания	43
4. Вопросы нравственного воспитания в филантропической педагогике	55
5. Педагоги-филантрописты о трудовом обучении	77
6. Филантропизм об отношении школы к государству и религии	87
7. Практическая деятельность педагогов-филантропистов	93
<i>Очерк второй. Теория национального воспитания в Германии конца XVIII — начала XIX в.</i>	106
1. Германия и французская буржуазная революция конца XVIII столетия	—
2. Возникновение идеи национального воспитания и разработка теории этого вопроса в конце XVIII в.	110
Роль государства в осуществлении национального воспитания	116
Проблема организации народного образования	124
Содержание национального воспитания	134
Трудовая подготовка	145
3. Проблема подготовки молодежи к жизни в первой четверти XIX в.	147
<i>Очерк третий. Педагогические взгляды немецкого коммуниста-утописта В. Вейтлинга</i>	159
Введение	—
1. Первые высказывания Вейтлинга о народном образовании	169
2. Мысли Вейтлинга об организации воспитания и образования в работе «Гарантии гармонии и свободы»	175
Библиография	193