

ИЗ ИСТОРИИ НЕМЕЦКОЙ ДЕМОКРАТИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИКИ ПЕРВОЙ ПОЛОВИНЫ XIX В. (КАРЛ ФРИДРИХ ВИЛЬГЕЛЬМ ВАНДЕР)¹

Введение

В XIX столетие Германия вступила одной из самых отсталых в экономическом отношении стран Европы, что в значительной степени было следствием ее политической раздробленности. Однако Германия не могла остаться в стороне от развития европейского капитализма. Революционные события конца XVIII в. во Франции, а особенно оккупация войсками Наполеона значительной части территории германских княжеств, подорвали основы немецкого феодализма.

К 20-м годам XIX в. застой в экономической жизни немецких феодальных государств с господствующими в них мелкими ремеслами и торговлей сменяется оживлением. В это время в Германии появляются первые железные дороги, пароходы, ручной труд ремесленника начал постепенно вытесняться трудом машин на фабриках и заводах. Эксплуатируемые помещиками и лишенные своего клочка земли, крестьяне пополняли собой ряды промышленных рабочих.

Развитие промышленности не могло не отразиться и на состоянии школы и просвещения. Старая, феодальная система воспитания не могла уже больше удовлетворять потребности молодой немецкой буржуазии, которой нужны были рабочие, имеющие определенный минимум знаний, необходимых для управления сложными машинами.

В своей работе «Роль насилия в истории» Ф. Энгельс писал, что «два хороших учреждения составляли преимущество Пруссии перед другими большими государствами: всеобщая воинская повинность и всеобщее обязательное школьное обучение. Она ввела их в период горькой нужды, а в лучшие дни удовольствовалась тем, что небрежным их осуществлением и сознательным искажением лишила их опасного, при известных условиях, характера... Буржуазия приспособилась к обоим этим учреждениям; от личной военной службы вольноопределяющимся, т. е. буржуазным сынкам, можно было около 1840г. легко и довольно дешево избавиться за взятку, тем более что в самой армии не очень ценили тогда офицеров ландвера, набранных из купеческих и промышленных кругов. А бесспорно существовавшее в Пруссии, благодаря обязательному школьному обучению, довольно значительное число лиц с известным запасом элементарных знаний было для буржуазии в высшей степени полезно; по мере роста крупной промышленности оно стало даже, в конце концов, недостаточно»²

Действительно, несмотря на полосу жесточайшей реакции, начавшейся в Европе после заключения в 1815 г. «Священного союза», в Пруссии школьное дело развивалось довольно быстро. Об этом свидетельствует, прежде всего, рост количества учащихся, которых в 1822 г. насчитывалось 1427045 чел., а к 1840 г. стало уже чуть не вдвое

¹ Известия Академии педагогических наук РСФСР. Вып. 105. М., 1959. С.55 - 92.

² Маркс К. и Энгельс Ф. Соч.. Т. XVI. Ч. I. С. 466—467.

больше — 2 224 239 чел.³, хотя, даже по официальным данным вне школы продолжало оставаться более четверти миллиона детей.

Правительственная реакция находила отражение главным образом в содержании и методах воспитания и обучения. Перед школой была поставлена задача воспитания богобоязненных верноподданных прусской монархии. Рост количества школ и учащихся в этот период объясняется тем, что как быстро развивающаяся немецкая буржуазия, так и прусская военная монархия испытывали потребность в людях, обладающих определенными элементарными знаниями.

Однако потребности буржуазии значительно превосходили тот уровень школьного образования, которым удовлетворялась прусская монархия. Промышленные круги понимали, что наемный фабричный рабочий должен не только уметь читать и писать, но и обладать хотя бы элементарными знаниями из области естественных наук, которые необходимы для обслуживания сложных машин и повышения производительности труда. Естественно, что старая школа, всецело подчиненная церкви и ставившая в центре обучения религию, таких знаний дать не могла.

Кадры фабричных рабочих пополнялись не только за счет городских жителей, но главным образом за счет сельского населения, а отсюда вытекала настоятельная необходимость изменить не только содержание обучения, но и создать новую, единую систему народных школ. Старую, феодальную школу должна была сменить школа новая, буржуазная.

Борьба за проведение буржуазной школьной реформы началась еще в конце XVIII — начале XIX в., когда в Германии значительное распространение получили идеи просветительства, развивавшиеся здесь в форме педагогики филантропизма и теорий национального воспитания.

Понимание просвещения как всеобщего воспитания содержало в себе и положительные и отрицательные стороны. Несомненно положительным было то, что в эту эпоху было выдвинуто большое количество прогрессивных педагогических идей, вследствие чего эпоху XVIII — XIX вв. и называют веком педагогики.

К числу несомненных заслуг педагогов-просветителей относились требование признания права всех людей на образование; установление взаимосвязи между физическим и умственным развитием; выдвижение идеи трудового воспитания; разработка проектов создания единой *национальной* школы, одинаково доступной для представителей всех сословий; признание и защита тезиса о неограниченности человеческих возможностей к совершенствованию.

В ряде немецких княжеств в конце XVIII в. были проведены школьные реформы. Однако и после этого система воспитания и обучения не отвечала требованиям, предъявляемым развивающимся капитализмом к подготовке различных групп населения: обучение в народных школах не способствовало улучшению ведения сельского хозяйства, не вооружало достаточным объемом знаний основ наук, необходимых для продуктивного труда на фабриках и заводах, а городские латинские, так называемые ученые школы, возникшие в средние века в борьбе с церковными и монастырскими школами, по-прежнему в основном готовили теологов.

³ Hans Siebert, Adolf Diesterweg. Seine Bedeutung für die Entwicklung der Erziehung und Bildung in Deutschland. Volk und Wissen Volkseigener Verlag, Berlin, 1953, S. 99.

Под влиянием указанных причин к началу XIX столетия во всех германских княжествах начали распространяться новые педагогические течения, выдвигавшие требование практической подготовки детей в стенах школы. Подготовка к жизни должна была состоять в вооружении детей хотя бы элементарными знаниями наук о природе, в развитии самостоятельного мышления, выработке известных трудовых навыков. В числе таких течений следует, прежде всего, указать на филантропизм и песталоццианство, получивших значительное распространение в германских государствах в начале XIX столетия.

Немецкие последователи Песталоцци считали совершенно недостаточным традиционное обучение, состоявшее в чтении и механическом заучивании библейских текстов и религиозных песнопений, и поэтому требовали коренного изменения содержания и методов обучения и воспитания в народных школах.

Прогрессивные педагоги считали необходимым, прежде всего, расширить объем сообщавшихся в школе знаний, а для этого предлагали ввести в обучение новые предметы: родной язык, арифметику, естествознание, географию, историю, законоведение, рисование, гимнастику, ручной труд. Не удовлетворяясь требованием простого расширения учебных планов, немецкие песталоццианцы считали, что школа должна развивать мыслительные способности детей, приучая последних самостоятельно делать выводы. В этих требованиях опять совершенно отчетливо видно отражение потребностей развивающегося производства, нуждавшегося в таких работниках, которые обладали бы гораздо большей практической сметкой, начатками научных знаний и самостоятельностью, чем это могла обеспечить старая школа.

Период национально-освободительного движения в Германии, начавшийся после поражения Пруссии под Иеной (1806), был периодом буржуазных реформ. Правда, в области народного образования эти реформы ничего существенного не добавили, только, быть может, обеспечили более строгое проведение в жизнь обязательного посещения детьми школы, которое было декретировано еще в XVIII в. (1763).

В 1819 г. И. В. Зюферн, один из сотрудников министра просвещения В. фон Гумбольдта, известного своими прогрессивными взглядами, составил проект реформы организации всего школьного дела в Пруссии. Стремясь претворить в жизнь принципы Песталоцци, Зюферн в своем проекте предлагал создать единую систему общественных школ, состоящую из трех ступеней: всеобщая элементарная школа, всеобщая городская школа и гимназия. Вся система учреждений народного образования должна была завершаться университетом.

Проект школьной реформы, предлагаемый Зюферном, ставил своей целью осуществить на практике прогрессивную идею создания системы единого национального воспитания. Однако, как и следовало ожидать, реакционное прусское чиновничество и юнкерство не пропустили этого проекта.

Если представителям феодальных кругов относительно легко было разделаться с негодными им планами перестройки народного образования, то гораздо труднее им было бороться с идеями просветительства, распространенными среди передовой части учительства. Об этом свидетельствуют неоднократно издававшиеся Фридрихом-Вильгельмом III и его министром просвещения фон Альтенштейном распоряжения против

«разлагающего излишнего образования», против «бесполезного и вредного полужнательства»⁴.

Методы обучения в духе Песталоцци распространялись в Пруссии свободнее, чем его мысли о принципах воспитания и обучения. Дело в том, что пока этими методами интересовалось незначительное число учителей, стремившихся к улучшению работы школы, пока борьба между прогрессивным и реакционным учительством велась только в рамках методики, правительство смотрело на эту борьбу сквозь пальцы. Рассадниками свободомыслия феодальные круги считали университеты, против которых и принимались соответствующие меры, тем более что школы находились под неусыпным наблюдением невежественных феодалов-помещиков и духовенства. Нужно отметить также, что широкому распространению прогрессивных педагогических идей среди учителей значительно препятствовала их чрезвычайно низкая общеобразовательная и специальная подготовка.

И, тем не менее, деятельность даже этих немногих учителей, старавшихся работать в духе Песталоцци, рассматривалась правительственными кругами с большим недоверием. С точки зрения реакционеров, детям простого народа, которые впоследствии будут заниматься физическим трудом, широкое общее образование совершенно излишне. Поэтому бесполезно и даже вредно сообщать в народной школе много знаний, да еще добиваясь полного понимания. Представители старой, феодальной педагогики считали вполне достаточным обучать в народной школе чтению, письму и элементам счета, причем и эти примитивные знания должны были сообщаться столь же примитивными методами, какими крестьянин учит батрака выполнять те или иные виды сельскохозяйственных работ.

Прусское юнкерство и духовенство с особенным подозрением относились к требованию передовых педагогов развивать самостоятельное мышление и самодеятельность детей, не без основания считая это предпосылкой выступления буржуазии против основ феодализма. Их не могли успокоить и уверения в том, что лучшее образование и воспитание, развитие мышления у народа якобы не только не повредят существующему строю, но, наоборот, послужат его укреплению, ибо образованный человек гораздо понятливее необразованного и поэтому им легче управлять.

Педагогическое движение в Германии в первой половине XIX в., развивавшееся под влиянием идей французского просветительства, деятельности Песталоцци и немецкой философии, не было единым. Если в первой четверти столетия, особенно до поражения наполеоновских армий и заключения «Священного союза», песталоццианцы были более или менее единодушны, то к 40-м годам положение значительно изменилось. В этом педагогическом течении выделилось два направления— левое и правое. К первому относились педагоги, сохранившие в значительной степени верность идеям просветительства. Наиболее яркими представителями этого направления были Карл Фридрих Вильгельм Вандер и Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег.

⁴ Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt unter Benutzung der im Justiz —Ministerium .-ausgearbeiteten, revidierten Entwürfe zum Provinzial — Rechte, B. I, Berlin, 1854, S. 645.

Вторая ветвь песталоцианства (Гарниш, Геннинг, Каверау и др.) акцентировала свое внимание на учении Песталоцци о положительной религии. Кроме того, правые песталоцианцы, видя основную ценность взглядов Песталоцци в учении о методе, развивали те элементы формализма, которые у Песталоцци только намечались. Вместе с этим правые песталоцианцы по существу игнорировали самое главное в педагогических взглядах великого швейцарца — его демократизм.

В 40-е годы оба направления вели между собой борьбу на страницах педагогической печати, о чем, в частности, свидетельствует ряд статей Дистервега. В статье «О духе времени» (1859) Дистервег писал, что после наступления реакции, или, как он называет, мистицизма, Гарниш, Каверау, Крюгер, Геннинг впали в крайнюю религиозность, что сам Дистервег рассматривал как измену прогрессивным педагогическим идеям.

В советской истории педагогики единственным выдающимся педагогом-демократом первой половины XIX в. в Германии считается Ф. А. В. Дистервег. Это не совсем соответствует действительности, ибо в деле развития немецкой демократической педагогики чрезвычайно большую роль сыграл Карл Фридрих Вильгельм Вандер, стоявший рядом с Дистервегом и придерживавшийся в некоторой части вопросов более радикальных взглядов.

Вандер всю свою жизнь боролся за объединение школьного дела во всех германских княжествах. Объективно это выходило далеко за рамки педагогики и школы, ибо борьба за объединение школьного дела была в то же время борьбой за объединение Германии, раздробленной на множество мелких феодальных государств. Вандеру принадлежит заслуга организации нескольких областных учительских союзов и первого всегерманского объединения учителей. Он был решительным сторонником отделения школы от церкви, хотя сам и не был атеистом. Вандеру принадлежит ряд весьма ценных и интересных педагогических мыслей, не утративших в известной степени своего значения и до настоящего времени. Наконец, следует отметить, что Вандер был и выдающимся филологом, автором пятитомного словаря немецких пословиц и поговорок.

Этого прогрессивного педагога его современники-реакционеры называли «Красным Вандером». Его деятельность, служившая делу общественного прогресса, представлялась господствующим классам разваливавшегося прусского феодально-абсолютистского государства исключительно опасной. В указателе для немецкой политической полиции в числе «государственных преступников» значилось и имя Вандера. Здесь указывалось, что с 1846 г. он подозревался во взглядах, граничащих с государственной изменой, в 1848 г. был сторонником народа, смутьяном и подстрекателем к восстанию, в 1850 г. отстранен от должности как заподозренный в революционной деятельности.

Основная деятельность Вандера в области педагогики и школьной политики приходится на годы, предшествовавшие революции 1848 г., т. е. на тот период, когда формировались идеи научного социализма. Однако сам Вандер к социализму прямого отношения не имел и оставался на позициях буржуазного просветительства. Несмотря на это, он, несомненно, является наиболее радикальным немецким педагогом первой половины XIX в., которого ненавидели и боялись как церковники, так и прусские помещики-юнкера.

Характерно, что имя этого педагога-демократа в традиционных буржуазных курсах истории педагогики даже не упоминается, хотя там перечисляется множество лиц, не сделавших для образования народа и сотой доли того, что сделал Вандер.

Литература о Вандере пока еще невелика и состоит главным образом из биографических работ. Первая биография К. Ф. В. Вандера была опубликована в 1892 г. в Гамбурге под названием «Красный Вандер»⁵. Автор этой книги Отто Руйш ставил своей целью показать жизненный путь и общественную деятельность Вандера, основываясь на его литературном наследии и документальных материалах.

В 1903 г. в связи со столетней годовщиной со дня рождения Вандера его сын, Гуго Вандер, издал книгу Карла Фрея «Карл Фридрих Вильгельм Вандер»⁶. Это также в основном биографическая работа, в которой дается характеристика практической деятельности Вандера.

Третья крупная работа принадлежит Рудольфу Гофману⁷. Выполненная в качестве докторской диссертации, эта работа была опубликована в 1929 г. в Лангендалеце. После второй мировой войны она была переработана Фридрихом Гейльманом и переиздана в 1948 г. под названием «Красный Вандер»⁸. Работа Р. Гофмана интереснее других тем, что в ней более подробно показано состояние школьного дела и положение учительства на фоне реакции, развернувшейся в Германии в середине XIX в.

В связи с исполнившимся в 1953 г. 150-летием со дня рождения Вандера коллектив научных работников университета им. Карла Маркса в Лейпциге под руководством проф. Э. Эйхлера подготовил, а Немецкий центральный институт педагогики в Берлине издал избранные педагогические сочинения Вандера⁹. Это первое переиздание работ Вандера снабжено обстоятельной вводной статьей проф. Эйхлера о жизни и деятельности замечательного педагога-демократа.

В том же году юбилейная статья о Вандере была опубликована проф. Тринксом в журнале «Профессиональное образование»¹⁰.

Однако во всех перечисленных работах о К. Ф.-В. Вандере главное внимание уделяется описанию его жизни и деятельности, связанной с изданием педагогических журналов, борьбой за создание единой немецкой школы, а также с организацией учительских союзов как региональных, так и общегерманских. Вопросам выяснения собственно педагогических взглядов Вандера авторы работ о нем особого внимания не уделяли.

⁵ Otto Ruysch, Der «Rote Wander». Ein Lebensbild K. F. W. Wanders — Mit Benutzung seines handschriftlichen Nachlasses, seiner Schriften, Prozessrkten und anderer Quellen, Hamburg, 1892.

⁶ Karl Frey, Karl Friedrich Wilhelm Wander. Ein deutscher Schul und Volksmann des 19. Jahrhunderts. Zum hundertsten Geburtstage (27. Dezember 1903). Eire Beschreibung seines Lebens, bearbeitet nach seinem Manuskripte «Mein Leben». Der deutschen Schule und dem deutschen Volke gewidmet. Herausgegeben von seinem Sohne Hugo Wander, Quirl, 1903.

⁷ Rudolf Hoffmann, Karl Friedrich Wilhelm Wander Eine Studie über den Zusammenhang von Politik und Pädagogik im 19. Jahrhundert, Largsalza. 1929.

⁸ Rudolf Hoffmann. Der «Rote Wander». Ein Bild aus den trübsten Tagen der deutschen Schule und ihrer Lehrer, Largsalza. 1948.

⁹ Karl Friedrich Wilhelm Wander, 1803 bis 1879. Bearbeitet von einem Kollektiv der pädagogischen Fakultät der Karl — Marx — Universität Leipzig unter Leitung von Prof. Eichler. Volk und Wissen volkseigener Verlag, Berlin, 1954

¹⁰ Karl Trinks, Der Rote Wander. «Berufsbildung», Heft 12, 1953, Beilage 4.

В связи с тем что на русском языке работ о Вандере еще не было, в данной статье дается характеристика всех сторон деятельности этого педагога-демократа. Новым по сравнению с указанными выше работами является попытка выяснить взгляды Вандера, касающиеся некоторых вопросов воспитания и обучения. Предлагаемая статья ни в коем случае не претендует на исчерпывающую полноту; наоборот, ее следует рассматривать только как первый шаг в изучении богатейшего наследия Карла Фридриха Вильгельма Вандера советскими историками педагогики.

Жизнь и деятельность К. Ф. В. Вандера

Карл Фридрих Вильгельм Вандер родился 27 декабря 1803 г. в деревушке Фишбах в Исполиновых горах (Силезия). Отец его занимался портняжным мастерством, приносящим весьма скудный заработок. В связи с этим семье приходилось арендовать землю и заниматься сельским хозяйством.

Как и все его сверстники — крестьянские дети, Вандер рано включился в трудовую жизнь семьи. После окончания деревенской школы его отдали в учение к столяру, которое было недолгим, так как у мальчика было слабое здоровье, и он вскоре заболел. После выздоровления Вандер стал готовиться к поступлению в учительскую семинарию.

Вандер имел склонность к педагогической работе уже в детстве. Горячее желание стать учителем помогло ему преодолеть все трудности, которые были вызваны недостатками серьезного научного образования. Пробелы в знаниях Вандеру пришлось восполнять упорным самостоятельным трудом.

Для поступления в учительскую семинарию требовалось предварительно сдать вступительные экзамены, а также иметь некоторое знакомство с работой школы. Организованной подготовки желающих посвятить себя педагогической деятельности к поступлению в семинарию не было. Кандидаты в учительскую семинарию (Schulpräparanden) готовились частным образом с помощью какого-либо учителя или священника. О систематических занятиях при такой подготовке не могло быть и речи.

В течение года Вандер помогал учителю в своем родном Фишбахе, практически знакомясь с педагогической деятельностью. Местный органист учил его музыке, а проповедник давал уроки по священному писанию, чтению, письму, счету и истории. Через год Вандеру стали уже поручать проведение уроков вместо больных учителей в соседних деревушках, а в 1821 г. он был официально назначен на должность помощника учителя.

В 1822 г. Вандер поступил в учительскую семинарию в городе Бунцлау. Если семинария дала Вандеру довольно хорошую методическую подготовку, то в отношении обогащения знаниями два года, проведенные в Бунцлау, пропали для него почти даром. Преподаватели семинарии полностью придерживались взглядов пиетизма, считая, что школьный учитель, прежде всего, должен быть верующим, благочестивым человеком, знания которого могут быть немногим больше, чем у его учеников. Естественно, что при такой установке Вандер не мог приобрести в семинарии глубоких научных знаний, недостаток в которых он сам весьма остро ощущал.

Семинарию Вандер окончил весной 1824 г. За несколько месяцев до этого ему было предложено занять место учителя в частном учебном заведении, работа в котором давала возможность заняться самообразованием, о чем так мечтал Вандер.

Однако обстоятельства сложились так, что по рекомендации директора и учителей семинарии он был назначен помощником учителя народной школы в деревне Гисмансдорф, недалеко от Бунцлау. Школа здесь имела два филиала. Основная школа располагалась в центре деревни. В ней преподавал учитель, а в верхнем и нижнем концах деревни — отделения школы, в которых вели занятия в послеобеденное время помощники учителя основной школы, их было двое.

Население и школьный ревизор встретили Вандера с большим недоверием. Особое неудовольствие вызывали различные нововведения Вандера, с помощью которых он старался изменить схоластические методы занятий, господствовавшие в школе. В этом отношении деятельность Вандера трудно переоценить, ибо он произвел по существу целую революцию в методах работы начальной школы.

В своей школе Вандер установил определенное время для приема новых учеников, тогда как раньше дети принимались в школу в любое время года; ввел разделение учащихся на группы по возрасту и уровню знаний, т.е. придерживался классно-урочной организации занятий; буквослагательный метод обучения грамоте заменил звуковым; стал применять специальные упражнения для развития речи, мышления, навыков устного счета; отказался от библии как образца для орфографических упражнений; устранил из своей школы телесные наказания.

Все эти меры, направленные на улучшение работы школы, вначале вызывали сильное сопротивление со стороны родителей, которые хотели, чтобы их детей учили так же и тому же, как учились они сами. В автобиографической работе «Моя жизнь в качестве помощника учителя» Вандер впоследствии писал, что на первых порах его работы в Гисмансдорфе жители грозились переломать ему ноги и затравить собаками¹¹.

Несмотря на недовольство родителей учащихся, Вандер продолжал перестраивать работу своей школы. Гисмансдорф считался зажиточной деревней, тем не менее, на нужды школы община отпускала ничтожные средства. Из своего скудного жалованья, которого не хватало на питание и приобретение одежды, Вандер ухитрялся приобретать материалы для изготовления наглядных пособий. Он сам делал таблицы для развития навыков устного счета, рисовал большие настенные картины и карты, схемы по истории и т. д. Работая по 10—12 часов в сутки в школе и для школы, Вандер умел находить время и для самообразования. По ночам он систематически изучал те предметы, о которых раньше только слышал. Особенно много времени Вандер уделял изучению немецкого языка и литературы.

Благодаря применению наглядных методов обучения, построению обучения на основании принципов доступности, последовательности и сознательности он добился у своих учащихся хорошего по тому времени уровня знаний и постепенно завоевал уважение детей и их родителей, стал пользоваться доверием жителей деревни. Только начальство относилось к нему по-прежнему вплоть до 1827 г., когда Вандер покинул Гисмансдорф и переехал в городок Гиршберг, где стал вторым учителем городской школы.

В Гиршберге Вандер также отдавал все свои силы, энергию и интерес развитию школьного дела. Вскоре он стал известен как талантливый и исключительно преданный

¹¹ K- F. W. W ander, Mein Hilfslehrerleben. In.: Karl Friedrich Wilhelm Wander, 1803 bis 1879, S. 56. В дальнейших ссылках на работы Вандера страницы указываются по этому изданию.

своему делу учитель. Неутомимость, добросовестность, педагогическое мастерство Вандера признавались даже церковными ревизорами, расхопившимися с ним во взглядах на цели и задачи школы и педагогики. Здесь, в Гиршберге, прошла вся основная деятельность Вандера как педагога.

С 1829 г. началась литературная деятельность Вандера. Первая опубликованная работа — учебник-хрестоматия «Предложение в его всесторонности». Обобщая свой опыт преподавания, Вандер пытался на материале этого учебника соединить обучение языку с работой над хрестоматией. За этой книгой последовали работы по различным вопросам педагогики, методики, школьной политики и филологии. Всего им было опубликовано свыше 70 отдельных книг и брошюр, в том числе пятитомный словарь немецких пословиц и поговорок, и свыше 4000 статей, докладов, заметок; кроме того, под его редакцией выходили три журнала.

В книгах, статьях и докладах Вандер последовательно излагал и развивал свои взгляды на отношение школы к церкви, на связь политики с педагогикой, требовал создания единой и демократической немецкой школы.

Особенно интересным был его журнал «Педагогический страж», который начал выходить зимой 1849 г. Приступая к изданию этого журнала, Вандер ставил своей целью не допускать обмана народа со стороны церковников и правительственных чиновников, не допускать превращения учителей в слепое орудие проведения политики господствующих классов. «Педагогический страж» предназначался главным образом для народа. Сам Вандер ставил перед журналом три основные задачи: 1) следить за претворением в жизнь школьного законодательства, закрепленного в прусской конституции; 2) следить за тем, чтобы привлеченные к государственной службе учителя служили интересам народа; 3) противодействовать антинародным мероприятиям в области просвещения, проводимым чиновниками, церковниками, реакционными учителями.

Вандер не ограничивался только теоретическими рассуждениями по вопросу о реорганизации системы народного образования и перестройке содержания и методов обучения. Он понимал, что изменить существующую практику воспитания и обучения детей могут только учителя-патриоты, мастера своего дела. Этим и объясняется, что Вандер чрезвычайно большое внимание уделял системе подготовки и повышения квалификации учителей для народных школ.

Подобно Дистервегу, Вандер полагал, что учительская профессия не терпит замкнутости. Учителя должны постоянно общаться между собой, делиться мыслями, обмениваться опытом. Однако под влиянием условий общественно-экономической жизни того времени большинство учителей находилось в полной зависимости от церкви, которая безраздельно контролировала работу школы. Естественно, что учительство, вынужденное проводить идеи, предписанные церковью, не могло способствовать демократическому движению народа, освобождению его духа.

Чтобы внести свой вклад в дело создания системы единого национального воспитания, учителя, по мнению Вандера, должны были, прежде всего, сами освободиться от духовного рабства, поднять свое материальное и общественное положение. Поэтому-то Вандер прилагал чрезвычайно большие усилия к тому, чтобы

объединить в единое целое сначала учителей Силезии, где он сам работал, а потом и всей Германии.

Когда Вандер вступил на путь педагогической деятельности, он нашел учителей предоставленными на произвол судьбы, запуганными и в большинстве не любящими своей работы. Учителя боялись даже собираться вместе, не говоря уже о том, чтобы высказывать свои мысли. Единственной формой учительской организации были время от времени проводимые под руководством проповедников конференции, на которых обсуждались вопросы преподавания религии, стоявшей в центре школьного обучения. Формулировки вопросов этих конференций нередко напоминали времена мрачного средневековья, например: «В каком образе может появиться черт?» Недаром подобные собрания учителей получили в то время название «чертовых конференций».

Считая, что в условиях прусской монархии гражданские права и свободы никогда не будут декретированы сверху, единственным средством для их достижения Вандер считал создание учительских союзов, сначала местных, потом в масштабах земли и, наконец, общегерманского. Эта мысль об объединении всех немецких учителей, как предпосылке борьбы за освобождение школы от церковной зависимости, привела Вандера к сближению с Дистервегом, который также много делал для создания учительских организаций.

Под влиянием статей и практической деятельности Дистервега в 20—30-х годах XIX в. в Рейнской области довольно широко развернулась деятельность учительских союзов, за которой внимательно следил Вандер. Эти первые учительские объединения Вестфалии и Рейнской области явились как бы прообразом будущих профессиональных союзов учителей, создаваясь в противовес упоминавшимся выше учительским конференциям.

С 1832 г. практическую деятельность по сплочению учителей начинает развивать и Вандер. Началом послужил добровольный кружок силезских учителей, в котором систематически занимались чтением педагогической литературы.

В начале 40-х годов Вандер сделал попытку организовать собирающийся раз в год союз учителей большого района. Ему удалось трижды провести так называемые учительские праздники в 1840, 1841 и 1842 гг., в которых приняли участие учителя из разных мест Силезии. Если в первом из них участвовали только 25 человек, то в последующих число участников выросло более чем в четыре раза. Среди участников этих праздников Вандер распространял мысль о необходимости создания местных, окружных и областных учительских объединений, задачей которых должна являться борьба за реформу школы. Однако эта работа Вандера вскоре была прекращена, так как правительство запретило учителям принимать участие в таких собраниях.

Потерпев неудачу с организацией учительского союза в Пруссии, Вандер переключил свою энергию на объединение довольно многочисленных к тому времени местных учительских союзов в других княжествах. В 1843 г. он написал воззвание к немецким учителям, призывая их собраться на общегерманский съезд в Лейпциге летом того же года. Воззвание было опубликовано в «Саксонских отечественных листках», издававшихся известным прогрессивным политическим деятелем Робертом Блюмом, который был расстрелян реакционерами во время революции 1848 г. в Вене.

Результатом этого воззвания Вандера явилось то, что 5 августа 1843 г. в Лейпциге собралось всегерманское учительское собрание, в котором приняли участие 50 человек, в том числе и сам Вандер. Собрание приняло решение через год созвать общегерманский съезд учителей с большим количеством участников, а также издавать общегерманскую учительскую газету.

Усилившаяся правительственная реакция помешала претворить в жизнь принятые решения, и съезд учителей был созван только после революционного выступления 1848 г. В начале августа 1848 г. в Дрездене состоялся II съезд учителей Саксонии, на который был приглашен и Вандер, видевший в этом возможность реализовать свою мысль относительно создания общегерманского союза учителей. Надежды Вандера до некоторой степени оправдались, так как ему было поручено составить проект обращения ко всем учителям с призывом к созданию единого союза. Проект воззвания был принят почти без изменений, и в конце сентября того же года в Эйзенахе собрался съезд учителей из разных частей Германии, на котором был создан Всеобщий немецкий союз учителей (*Der Allgemeine Deutsche Lehrerverein*).

Заслугой съезда в Эйзенахе явилась выработка устава учительского союза, а также выдвижение ряда требований к организации народного образования. Съезд настаивал на создании единой народной школы, начиная от детского сада и кончая средними учебными заведениями. Для руководства народным образованием предлагалось создать специальное министерство, которое находилось бы под контролем учительского союза.

Второй съезд нового союза состоялся в Нюрнберге после подавления революции, в сентябре 1849 г. Члены союза, напуганные разгулом реакции, поспешили отмежеваться от тех учителей, которые принимали участие в революционных событиях. Съезд выпустил специальный манифест, который получил чрезвычайно резкий отпор со стороны Вандера, защищавшего участников революции. После этого союз, основанный на эйзенахском съезде, просуществовал еще один год и в 1850 г. распался, а Вандер возвратился к работе в местных учительских союзах.

Бурная деятельность Вандера, направленная на демократизацию народного образования и эмансипацию учителей, не могла остаться без внимания со стороны реакционеров. Правительство взяло Вандера на заметку еще в середине 30-х годов, когда он издавал в Гиршберге журнал «Друг народа из Судет» (*Der Volksfreund aus Sudeten*), на страницах которого выступал против духовенства и дворянства. Под давлением со стороны церковников правительство заставило Вандера отказаться от редактирования этого журнала.

Еще большие опасения и недовольство правительства вызвала деятельность Вандера по организации учительских союзов. Власти считали, что он вселяет в учительство дух недовольства, подрывает чувство уважения к законам и религии, учит неповиновению.

В период реакции 40-х годов, когда правящие феодальные круги стремились подавить либеральное и демократическое движение, в каких бы формах оно ни проявлялось, министерство внутренних дел не оставило без внимания деятельности Вандера, только ожидая удобного случая, чтобы привлечь его к ответственности.

Поводом явилось празднование в 1843 г. годовщины битвы при Катцбахе. В отчете об этом празднике Вандер называл политическую пассивность и разобщенность народа

наиболее сильным внутренним врагом всех немцев. Напоминание о событиях 1813 г., когда, народ самостоятельно вооружился и выступил против Наполеона, вынудив присоединиться к этой борьбе и дворянство,— это напоминание о силе народа не могло быть приятным для немецких князей и юнкерства. Кроме того, в том же 1843 г. Вандер опубликовал статью в защиту взглядов Дистервега, подвергавшегося нападкам со стороны реакционного духовенства.

В результате Вандеру были приписаны «сарказм и поношение существующих установлений». Воспользовавшись высказываниями Вандера из его отчетов о трех учительских праздниках в Силезии, правительство выдвинуло против него ряд серьезных обвинений: невыполнение приказов вышестоящих должностных лиц, возбуждение среди учителей недовольства существующим положением школы, недостаточная религиозность.

Дело министерства внутренних дел Пруссии, заведенное на учителя Вандера, начинается собственноручно написанными письмами вице-президента при Лигницком правительстве фон Вестфалена к министру внутренних дел фон Арниму.

Перечисляя в этих письмах все «проступки» Вандера, фон Вестфален настаивал на его увольнении и возбуждении против него судебного преследования. Когда это не удалось из-за отсутствия каких-либо доказательств, фон Вестфален предложил перевести Вандера в другой округ, ибо «это произвело бы хорошее впечатление на учителей, послужило бы им предупреждением, образумив и возвратив их в границы более скромного положения»¹².

Переписка между фон Вестфаленом и фон Арнимом достаточно убедительно свидетельствует о том, что деятельность Вандера доставляла много хлопот прусскому правительству.

В 1845 г. Вандер был арестован по доносу как один из организаторов «коммунистического заговора». Однако лживость предъявленных обвинений была столь очевидна, что даже прусский феодальный суд был вынужден его оправдать. Несмотря на реабилитацию, Вандер был восстановлен на педагогической работе только через два года.

Преследования со стороны правительства не напугали Вандера, и накануне революции 1848 г. им был написано значительное количество работ по вопросам педагогики и школьной политики, в которых он снова критиковал правительство и современную ему школу, развивая и отстаивая свои взгляды.

После революции 1848 г., когда восторжествовали силы реакции, начались массовые увольнения прогрессивных учителей. Вандеру в этот период вновь было предъявлено обвинение во враждебном отношении к правительству и церкви, в подрыве их авторитета.

Расследование этих обвинений длилось в течение года, а Вандер временно был отстранен от должности. В это время он совершил поездку в Америку, где пробыл около года. Поездку называли «самовольной отлучкой» и использовали как повод для окончательного удаления Вандера с педагогической работы.

¹² K- Müller, Kulturreaktion in Preussen im 19 Jahrhundert. Mit einem Anhang: Briefe Fröbels und Diesterwegs. Verlag für Kulturpolitik, Berlin, 1929, S. 47.

После возвращения из Америки в 1851 г. и до самой смерти в 1879 г. Вандер к педагогической деятельности больше не возвращался. Его постоянно держали под полицейским надзором, подвергали допросам и обыскам, запрещали заниматься даже каким-либо ремеслом, не разрешали переехать на жительство в другой округ, было даже совершено покушение на его жизнь.

В защиту Вандера выступали прогрессивные общественные деятели Германии, в частности Дистервег, выбранный членом нижней палаты парламента от Берлина в 1858 г. Одну из своих парламентских речей Дистервег посвятил деятельности Вандера, дав ей весьма высокую оценку и резко осудив правительственные репрессии против этого выдающегося педагога-патриота¹³. Только в 1859 г. прусский парламент признал незаконным запрещение Вандеру переехать на новое место жительства.

В 50 — 60-е годы по вопросам школьной политики Вандер выступал уже редко, но взгляды его оставались неизменными. Его литературная деятельность несколько оживилась в 70-е годы, в период «культуркампфа», который он поддерживал, надеясь, что Бисмарк осуществит отделение школы от церкви. Однако к концу жизни Вандер должен был с горечью констатировать, что все его надежды на улучшение школьного дела, на отделение школы от церкви не оправдались. В своей последней статье «Борьба за школу» в 1879 г. он писал: «Много лет мы надеялись на коренную реформу народной школы; то, что мы видим сейчас, полностью нас разочаровало. Мы не боялись пережить еще одну реакцию, мы уже в разгаре ее, но было бы очень жаль, если бы при этих обстоятельствах появился школьный закон, на который мы надеялись в течение полстолетия»¹⁴.

В общем можно сказать, что Вандер был и остается одним из крупнейших представителей передовой общественной мысли XIX столетия в Германии, педагогом-демократом, боровшимся за свободную народную школу, которая должна воспитывать из подрастающего поколения самостоятельно мыслящих граждан-патриотов, умственно развитых, физически крепких, нравственных людей.

Общественно-политические воззрения К.Ф.В. Вандера и их отражение в его взглядах на школу

В начале XIX в. развитие общественно-политической жизни во всех странах Европы протекало под влиянием Французской буржуазной революции конца XVIII в. Отличительной особенностью этого влияния на общественно-политическую жизнь в Германии было то, что здесь были использованы лишь некоторые просветительные идеи и совершенно игнорировались практически результаты французской революции, уничтожившей в стране феодализм и монархию. Это объясняется тем, что экономически отсталая немецкая буржуазия полностью зависела от правящих феодальных кругов и избегала революционной борьбы, напуганная событиями во Франции. Только с конца 30-х годов, начали возникать первые рабочие организации, которые стали оказывать влияние на общественно-политическую жизнь в Германии.

¹³ Adolf Diesterweg, Schriften und Reden in zwei Bänden. Ausgewählt und eingeleitet von Heinrich Deiters. Volk und Wissen volkseigener Verlag, Berlin — Leipzig, 1953, Zweiter Band, SS. 535—544.

¹⁴ ErnstEichler, Karl Friedrich Wilhelm Wander — ein Kämpfer für eine demokratische und einige deutsche Volksschule. In.: Karl Friedrich Wilhelm Wandet. 1803 bis 1879, S.40.

Интересно отметить, что даже один из крупнейших немецких буржуазных педагогов-демократов первой половины XIX столетия Адольф Дистервег, разделявший идеи французских просветителей, нередко называл Фридриха II «королем Просвещения». Дистервег и ряд других прогрессивных для своего времени педагогов и общественных деятелей не понимали, что некоторый подъем народного образования и школьные реформы в Пруссии служили интересам военного деспотизма и были прямо противоположны буржуазным реформам системы воспитания и образования во Франции эпохи революции.

Прогрессивные буржуазные общественные деятели и педагоги, такие, как Кампе, Резевиц, Лахманн и др., пытались внести в немецкую педагогику идею национального воспитания. Однако их усилия к каким-либо существенным результатам не привели, и их мысли были бы скоро преданы забвению, если бы не энергичная деятельность Дистервега и Вандера, которые в течение 30 лет плечом к плечу боролись за создание неконфессиональной единой немецкой школы.

Нельзя не отметить того, что именно через Дистервега, который был «ведущей фигурой среди прусско-немецких педагогов»¹⁵ Вандер впервые познакомился с трудами Песталоцци, оказавшими сильное влияние на формирование его педагогических воззрений.

Значительное воздействие на Вандера оказали также филантрописты и французские просветители. В частности, есть основания предполагать, что представление об идеальном государстве как свободном объединении людей сложилось у Вандера под влиянием Руссо.

Считая государство светским институтом, не имеющим никакого отношения к церкви, Вандер видел в школе учреждение, готовящее молодые поколения людей к практической жизни. Школьное образование представлялось ему важнейшим средством для обеспечения постоянного развития человеческой культуры.

Подобно Песталоцци и Дистервегу, Вандер считал, что в каждом человеке заключены большие духовные силы и стремление к деятельности. В задачу государства входит создание всех условий для того, чтобы дремлющие в детях силы и способности смогли свободно развиваться. Отсюда ясно, что всем должны быть предоставлены равные права на образование и воспитание, школа должна быть доступна всем. Поэтому идеалом Вандера было буржуазное конституционное государство (Rechtsstaat), обеспечивающее всем гражданам свободу слова, печати, собраний и т. д.

Особенно высоко ценил Вандер свободу слова и союзов. В своей статье «Какое влияние оказывают союзы на нравственное и духовное образование народа» он писал, что правильное использование различными союзами своих прав будет способствовать объективной оценке народом всех правительственных мероприятий: «Чего не увидит один, заметит другой; что упустят из виду здесь, подметят там. Так право собраний, поддерживаемое свободной прессой, будет служить превосходнейшим средством обеспечения нашей свободы»¹⁶.

¹⁵ R. Hoffmann, *Der «Rote Wander»*. Ein Bild aus den trübsten Tagen der deutschen Schule und ihrer Lehrer, Langensalza, 1948, S. 29.

¹⁶ K. F. W. Wander, *Welchen Einfluss haben die Vereine auf die sittliche und geistige Bildung des Volkes?* S. 72.

Весьма ценной и плодотворной является мысль Вандера об отношении граждан к политике. Для самого Вандера невыносимым представляется отрыв интересов индивидуума от интересов государства. В работе «Современный школьный учитель» Вандер называет достойным сожаления то государство, в котором многие жители не имеют политического мнения, не принимают участия в общественной жизни и не интересуются злободневными вопросами, «ибо фигуры, которые сажают и едят картофель, шьют сюртуки и содержат школы, не являются гражданами»¹⁷. Только наличие у граждан твердых убеждений делает государство действительно сильным и могущественным.

Эта же по существу мысль проводится и в «Письмах с Эльбы», где Вандер резко осуждает правительственную установку на запрещение каким-либо массовым общественным организациям заниматься вопросами политики. Сам Вандер здесь говорит, что фактически никто не может быть аполитичным: «Живущий в большом общественном союзе, именуемом государством, не может ускользнуть от влияния политики. Он не имеет права этого делать, ибо таким образом он превратил бы себя в гражданский нуль»¹⁸. Безразличие граждан к делам своего государства, по мнению Вандера, является источником всех гражданских бедствий.

Для правильного понимания общественно-политических и педагогических взглядов Вандера необходимо познакомиться с его пониманием патриотизма, которое он с предельной ясностью излагает в «Карманном катехизисе для народа». Высказанные здесь мысли столь оригинальны для Германии 40-х годов прошлого века, что их следует привести дословно.

Отвечая на вопрос, кого можно назвать патриотом, Вандер пишет: «Патриот — человек, который любит свою родину, друг отечества. Бывают истинные и ложные патриоты. Подлинным патриотом является тот, кто стремится видеть свою родину уважаемой всем миром, пользующейся всеми правами и свободами; он любит не только картофель и капусту, растущие на родине, но и ее права, направляя свои действия на их расширение или сохранение»¹⁹.

Разъясняя далее, кого следует называть друзьями народа и кого врагами, Вандер говорит: «Под друзьями народа понимают таких людей, которые не только дружественно настроены по отношению к народу, но и всеми своими поступками доказывают, насколько близко принимают они к сердцу образование, права и счастливое положение народа. Напротив, тот, кто старается держать народ в невежестве и темноте, кто стремится украсть у народа его права и свободы, кто старается угнетать и эксплуатировать народ, тот враг народа, какие бы сладкие речи он ни вел»²⁰.

Эти высказывания Вандера о патриотизме по своему духу чрезвычайно созвучны мыслям, высказанным русскими революционными демократами в середине XIX в., и должны быть включены в золотой фонд немецкой демократической педагогики, как свидетельствующие о высоких гражданских идеалах лучших людей того времени.

¹⁷ K. F. W. Wander, Der Volksschullehrer der Gegenwart, S. 132.

¹⁸ K. F. W. Wander, Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen, S. 70

¹⁹ K. F. W. Wander, Taschenkatechismus für das Volk, S. 77.

²⁰ K. F. W. Wander, Taschenkatechismus für das Volk, S. 77.

По политическим взглядам Вандера можно причислить к буржуазным демократам, которые верили в обещания правящих классов народу. Правда, в то же самое время Вандер высказывал убеждение, что «права и свободу народу подарить нельзя»²¹. Однако из этого положения у Вандера не вытекает требования силой разрушить старые, феодальные порядки, как того требовали якобинцы во Франции и революционные демократы в России.

Полагая, что народ завоеует себе демократические права и свободы только при том условии, если ему будет обеспечено необходимое образование, Вандер видел свою важнейшую задачу в том, чтобы помочь народу получить это образование. Нравственное воспитание, политическое просвещение народа будут способствовать его *внутреннему* развитию, что сделает ненужным разрушение старых государственных устоев *извне*.

Хотя Вандер и допускал в своих высказываниях ошибки, типичные для просветителей, переоценивая роль просвещения в преобразовании общества, он все же не отрицал революции вообще. В своем журнале «Педагогический страж» он с восторгом писал о революционных событиях в марте 1848 г.: «Вся Европа в движении. Франция выбросила за пролив Луи Филиппа, отнявшего у народа свободу; в Вене вечное народное право борется против тирании Меттерниха; в Берлине поднялись даже стертые уличные камни и говорят с гвардейскими лейтенантами (намек на баррикадные бои рабочих с регулярными войсками.— А. П.). Опьянение свободой распространилось от устья Сены до истоков Вислы, шатаются королевские троны; министры полиции подают в отставку (suchen das Freie)»²².

В «Карманном катехизисе для народа», опубликованном в 18-19 г., Вандер также проводил мысль, что низшим сословиям, лишенным права политического голоса, для улучшения своего положения остается только одно средство — революция.

Таким образом, Вандер допускал при известных условиях возможность революционного выступления, вооруженного восстания народа, но считал его самым крайним и весьма опасным средством, к которому лучше не прибегать.

Подобно многим передовым людям своего времени, находившимся под влиянием идей эпохи Просвещения, Вандер полагал, что всю общественно-политическую жизнь людей можно строить в соответствии с истинами, установленными человеческим разумом. Поэтому Вандеру были чрезвычайно близки и взгляды сторонников теории естественного права, пользовавшиеся значительной популярностью в эпоху Просвещения.

Вандер признавал, что многие истины не являются еще общепризнанными. Причину такого ненормального положения он видел в том, что силы реакции держат индивидуум в социальных и политических оковах, в рамках религиозного мировоззрения. В этих условиях школа, находящаяся в полной зависимости от церкви, внушает детям мысль о потусторонней вечной жизни, отвлекая их внимание от земной жизни, оставляя совершенно неразвитым их разум. Отсюда становится понятной и страстная борьба

²¹ E. Eichler, Karl Friedrich Wilhelm Wander — ein Kämpfer für eine demokratische und einige deutsche Volksschule, S. 34.

²² E. Eichler, Karl Friedrich Wilhelm Wander — ein Kämpfer für eine demokratische und einige deutsche Volksschule, SS. 35—36.

Вандера против церкви, считавшей школу своей вотчиной и поставившей всю ее работу по воспитанию и обучению детей на службу религии.

Развитие разума человека представлялось Вандеру единственным источником прогресса. Вследствие этого, говоря об образовании для народа, Вандер в первую очередь имел в виду развитие у каждого человека способности самостоятельно мыслить.

Из рационализма Вандера вытекают его взгляды на общечеловеческое образование. Общее и истинное не содержат в себе ничего субъективного и случайного. Общность (*Allgemeingültigkeit*) не разделяет, а соединяет. Отсюда Вандер делает вывод, что в процессе воспитания и образования знакомить нужно только с тем, что одинаково признается всеми людьми. Детей нужно подводить к тем истинам, которые являются таковыми для всех, независимо от национальности и вероисповедания. Старая конфессиональная школа, конечно, не могла служить делу такого общечеловеческого воспитания, и это являлось еще одной из причин, побудивших Вандера выступить с требованием отделения школы от церкви.

Прогрессивность взглядов Вандера для своего времени проявляется особенно ярко в сопоставлении с официальной точкой зрения. Прусский король Фридрих-Вильгельм IV считал себя «просвещенным» правителем, призванным вершить судьбами государства. Принцип суверенности народа, выдвигавшийся передовой частью буржуазии, находился в прямом противоречии с религиозно-монархической идеологией. Все либеральные и демократические тенденции, направленные на превращение сословно-абсолютистского государства в конституционное, жестоко преследовались со стороны правящих кругов.

Исходным пунктом правительственной политики в области народного образования было утверждение, что религия является фундаментом, на котором строится государство. Отсюда, естественно, следовал вывод, что религиозный дух должен пропитывать все стороны жизни, и в первую очередь учебно-воспитательную работу школы.

С точки зрения правительства, народная школа должна была сделаться «тем учреждением, которое призвано воспитывать массы простого народа, образовывать детей для жизни внутри своего сословия, сообщая им минимум знаний и ставя в центр воспитательной и учебной работы религию»²³.

При рассмотрении общественно-политических вопросов Вандер всегда уделял большое внимание взаимоотношениям между государством, церковью и школой. Наблюдая за деятельностью католической церкви в различных странах Европы, он пришел к выводу, что школьное дело повсюду становилось монополией церкви и духовенства. Церковь повсюду старалась укрепить свой авторитет, используя для этого все средства, подавляя в человеке волю и сознание и заменяя их слепой верой в догмы. Это подавление духовных сил человека, засилье церкви в деле воспитания подрастающих поколений было главной причиной, вызывавшей борьбу Вандера против конфессиональной школы.

Особенное возмущение Вандера вызывало то обстоятельство, что евангелическая церковь в германских княжествах по существу превратилась в государственную,

²³ R. Hoffmann, *Der «Rote Wanderer»*, S. 73.

придворную церковь, деятельность которой всецело направлялась светской властью, вмешивавшейся даже в чисто церковные дела.

Это слияние церкви и государства в Пруссии привело к полному игнорированию интересов и потребностей народа. Задачей церкви, а следовательно, и школы являлось воспитание в народе чувства преданности своим господам.

Средством противодействия зарождению прогрессивных идей должны были служить проповедь религиозного благочестия, изучение библии и катехизиса, объем же сообщаемых в школе научных знаний был сведен до минимума. Духовенству был официально поручен контроль за работой школ и учителей, «государство было оцерковлено, церковь огосударствлена, а школа несла на себе печальные результаты этого развития»²⁴.

Характеризуя современную ему систему правительственного контроля за школами, Вандер указывал, что «эта система разрушила доверие народа к правительству и уничтожила нравственность. Наиболее ощутимым ее результатом явилось распространение среди народа убеждения: что запретило правительство, должно быть на самом деле хорошо; то, что оно приказывает, должно быть плохо»²⁵. Из этого Вандер делал вывод, что правительство и церковь систематически разрушают общество.

Контроль церкви над школой Вандер считал допустимым только при том условии, если бы перед школой ставилась задача подготовки богословов. Тогда же, когда «задача школы и в частности народной состоит ни в чем другом, как в формировании людей, в подготовке их к *земной* жизни в качестве полезных членов *гражданского*, а не небесного общества, то дело принимает совсем другой оборот»²⁶. В этом случае школа должна быть полностью изъята из-под надзора церкви, эмансипирована, как говорит Вандер.

Под эмансипированной школой Вандер понимал «самостоятельный институт», имеющий свое собственное начальство, свое собственное министерство, которое руководит всеми учебными заведениями, начиная от элементарной школы и кончая университетами. Уточняя свою мысль о непосредственном руководстве школами, Вандер указывал, что к руководству каждым видом школ должны привлекаться лучшие преподаватели-специалисты, «знающие педагогику не только *теоретически*, но и *практически*»²⁷.

Либеральные общественные деятели первой половины XIX в. не были едины в своих взглядах на школу. Одни из них полагали, что школы должны находиться исключительно в ведении общин; другие считали руководство школьным делом обязанностью государства; третьи предлагали для этой цели создать независимые объединения в национальном масштабе.

Вандер и его сторонники также колебались в решении этого вопроса. В статье «Народная школа как государственное учреждение» (1842) Вандер отстаивал необходимость изъять контроль за общинными школами из рук духовенства и передать руководство ими всецело в ведение государства. Он предлагал издать общегерманские

²⁴ R. Hoffmann, Der «Rote Wander», S. 34.

²⁵ K. F. W. Wander, Die alte Volksschule und die Neue. Ein Wort an die Vertreter des deutschen Volkes sowie an alle Freunde wahrer Volksbildung, S. 87.

²⁶ K. F. W. Wander (Arnold Salzmann), Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch — religiöse Tagesfragen, S. 109.

²⁷ K. F. W. Wander, Über die Entformung der Schule, SS. 82—83.

школьные законы, отменить платность школы, установить внешний (со стороны общественности) и внутренний (со стороны учителей) контроль за школами, ввести прогрессивный налог для содержания школ и т. д.

В этих высказываниях Вандера достаточно определенно чувствуется влияние педагогических идей эпохи французской буржуазной революции. Вполне понятно, что подобные «крамольные» мысли вызвали крайнее недовольство прусской монархии. Действительно, для того чтобы осуществить предлагаемую Вандером программу реформы школы, требовалось предварительно заменить прусское абсолютистское государство новым государством с демократической конституцией, предоставившей бы всем слоям населения основные гражданские права к свободе, т. е. нужно было сделать то, чего так панически боялось прусское юнкерство.

Преследования прогрессивной мысли в школе со стороны правительства наглядно показали Вандеру всю несостоятельность его надежд на возможность правильного руководства народным образованием со стороны прусского феодально-абсолютистского государства.

В «Педагогических письмах с Рейна» (1845), «Письмах с Эльбы по педагогическим, политическим и религиозным вопросам дня» (1846), в «Письмах с Одера о педагогических, религиозных и политических делах» (1847) Вандер резко критиковал политику в области народного просвещения, проводившуюся правительством Фридриха-Вильгельма IV.

В «Письмах с Эльбы» Вандер разъяснял, что во всех случаях, когда он говорил о государстве, имелось в виду «государство, управляемое законами, а не рескриптами и распоряжениями кабинета министров, государство, где граждане обладают *естественными правами*, свободой мысли, слова, письма, собраний и т. п., государство со *свободной конституцией*, каким оно и должно быть»²⁸. Вандер полагал, что народное образование можно доверить только такому государству, в котором слышится свободный, здоровый и разумный голос самого народа. Нельзя же этого делать в том государстве, которое с помощью цензуры затыкает народу рот.

В «Письмах с Эльбы» Вандер с особенной силой проводит мысль об освобождении школы от навязывания ей каких-либо политических или религиозных взглядов со стороны церкви и государства. Всем людям надо обеспечить право и возможность «свободного развития человечности». Здесь Вандер уже становится на точку зрения тех, кто предлагал передать руководство школами в ведение общин. В обязанность государства должна входить забота о подготовке учителей и наблюдение за тем, чтобы родители посылали своих детей в школу. Несмотря на то что Вандер в очень резкой форме выступал против конфессиональной школы, он не был атеистом или безрелигиозным человеком. Он не требовал даже отмены преподавания религии в школе. Однако само понимание религии у него довольно своеобразно. Оно не исчерпывается верой в неизменные догмы и откровения, наоборот, против них-то Вандер и выступал наиболее резко. Подобно всем рационалистам, Вандер был сторонником рассудочной религии, которая для него как бы совпадала с истиной и нравственностью. Поэтому, с точки зрения Вандера, школа не имеет права внедрять в сознание детей религиозные догмы,

²⁸ K. F. W. Wander, Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen, S. 101.

противоречащие разуму. Школа должна научить детей самостоятельно приходить к положительным нравственным выводам и уметь ими руководствоваться в жизни. Таким образом, религия в понимании Вандера как бы сливается с человеческой нравственностью, со стремлением к истине и добру.

В своей практической деятельности Вандеру не раз приходилось преподавать религию, но в процессе преподавания он никогда не полемизировал по поводу истинности тех или иных положений священного писания. Вандер стремился к тому, чтобы дети под его руководством самостоятельно подошли к правильному выводу. Он старался наглядно показать своим учащимся, что в окружающем мире все совершается в соответствии с железными законами природы, которые никто не в состоянии нарушить. В процессе преподавания Вандер старался подвести учащихся к очень важной мысли, что развитие науки изменяет не только представления людей о внешнем мире, но также и их религиозные воззрения. Естественно, что при таком обучении Вандеру не нужно было прямо критиковать или высмеивать религиозные догмы.

Вандер весьма высоко ценил роль школы в жизни государства. Он говорил, что государство немыслимо без народного образования. При этом главную роль он отводил не средней, а элементарной школе, в которой обучается подавляющее большинство народа.

Вандер полагал, что школа является не самоцелью, а средством для развития духовных сил народа. Поэтому о состоянии народного образования нельзя судить только по количеству школ в стране, а необходимо также принимать во внимание уровень политической активности народа, его участие в общественной жизни страны. Вандер говорил, что настоящее народное образование достигается не тем, что в каждом населенном пункте открывается школа. Недостаточно для этого и обязательного посещения школы в течение восьми лет, после чего человек умеет читать правительственную газету, не понимая ее содержания. «Мы не можем назвать образованным тот народ, которому чужды самые простые и самые важные истины».

Образование необходимо человеку, как воздух, ибо только благодаря ему человек делается настоящим человеком. Поэтому воспитательно-образовательные учреждения, создаваемые государством, должны быть одинаково доступны для всех, а следовательно, и бесплатны. Взимание платы за право обучения в народной школе Вандер считал совершенно недопустимым, ибо получение образования не является личным делом гражданина, а имеет огромное значение для всего общества. В статье «Источники получения средств для содержания общественной народной школы» (1849), доказывая недопустимость платности школы, Вандер весьма образно раскрывает эту роль образования граждан для государства: «Плата за обучение ведет свое происхождение с тех времен, когда люди еще не дошли до мысли, что образование является всеобщим благом... с тех времен, когда решали очень просто: кто покупает себе сюртук, должен за него заплатить; кто покупает образование — то же самое. Но при этом забывали маленькую разницу, что сюртук греет только того, на ком он одет, образование же приносит пользу всем тем, кто находится вблизи образованного человека. Как свет

служит не для самого себя, а для других, так и образование человека, как бы мало оно ни было, сияет для других, принося им пользу»²⁹.

Вандер отнюдь не считал, что элементарная школа может дать человеку полностью необходимое образование. В статье «Народная школа нашего времени» указывает, что даваемое народной школой образование следует рассматривать как начало, ибо ребенок покидает школу в возрасте 14—15 лет, т. е. тогда, когда по существу в человеке только пробуждается способность к самостоятельному мышлению. Поэтому, кроме элементарной народной школы, должна быть еще повышенная народная школа, как бы служащая продолжением и дополнением первой. Обучение человека не может прекращаться после выхода из того или иного учебного заведения. Для взрослых обучение может иметь форму лекций, бесед, сообщений из различных областей жизни, науки, техники, искусства. Только таким путем Вандер считал возможным осуществить действительно полное умственное и нравственное воспитание народа.

К. Ф. В. Вандер о воспитании и обучении

В вопросах, связанных с выяснением роли воспитания и образования в формировании личности человека, Вандер находился под значительным влиянием идей французских материалистов о решающей роли среды и воспитания. Вандер исходил из утверждения, что «...человек является человеком только среди людей. Он становится или остается грубым при обращении с грубыми; благородного состояния образованности достигает при общении с образованными. Пусть каждый спросит себя, чем бы он был, если бы воспитывался не в данном месте, а, скажем, среди караيبов или краснокожих; не этими, а грубыми и безнравственными родителями; если бы обучали его не эти учителя; если бы он вырос не в этом окружении?»³⁰.

Для Вандера человек является прежде всего, членом общества, и вне общества человека он даже не мыслит. Отсюда делается совершенно правильный вывод о том, что воспитатели и воспитательные учреждения не могут быть безразличными к состоянию умственного развития и нравственности доверенных им детей. Поскольку общество требует, чтобы из подрастающих поколений готовились сознательнее и деятельные граждане, постольку школа обязана найти необходимые для этого средства.

На вопрос, может ли школа сама по себе обеспечить подрастающему поколению необходимый уровень образования. Вандер дает отрицательный ответ. Для того чтобы решить весьма сложную задачу воспитания и образования детей, указывает он, школа должна быть неразрывно связана с жизнью. Эта необходимость органической связи между воспитанием и жизнью служит для Вандера дополнительным аргументом в защиту требования устранения влияния духовенства на школу, ибо последнее «представляет небо, а не землю, или по крайней мере выдает себя за представителей неба»³¹.

Вандер полагал, что даже несовершенная школьная система, связанная с жизнью общества и поддерживаемая обществом, приносит несравненно больше пользы, чем хорошо организованная, но контролируемая до мелочей церковными и светскими властями. «Конечно, все немцы умеют читать и писать, но зачем им это, если они не

²⁹ K. F. W. Wander, Die Aufbringung der Mittel zur Unterhaltung der öffentlichen Volksschule, SS. 103—104.

³⁰ K. F. W. Wander, Die Aufbringung der Mittel zur Unterhaltung der öffentlichen Volksschule, S. 103.

³¹ K. F. W. Wander, Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen, S. 108.

имеют права свободно обмениваться мыслями»³² — писал Вандер. В подлинно демократическом государстве школьное образование как раз и должно приучать будущих граждан мыслить самостоятельно и высказывать эти мысли публично. Указывая на то, что школа и учителя практически ничего не могут сделать для улучшения материального положения народа, Вандер считал их задачей заботу об образовании и политическом просвещении народа, которые помогут найти средства борьбы против нищеты. В статье «Источники получения средства для содержания общественной народной школы» Вандер раскрывает эту мысль более подробно, но из-за цензурных рогаток не договаривает всего до конца. «От образования сыт не будешь, — говорит он, — но оно помогает увидеть нужду и ее причины, что является крупным шагом на пути уничтожения последних... Образованный переносит нужду иначе, чем необразованный, которому ум и сердце не подсказывают никаких средств к сопротивлению»³³.

Таким образом, можно сказать, что Вандер рассматривает образование как одно из средств политического просвещения народа, как средство разъяснения народу причин его тяжелого материального положения и указания путей к устранению этих причин.

Объективно оценивая современные ему условия общественной жизни, Вандер пришел к выводу, что при существующем положении, пока среди трудящихся масс царит крайняя бедность, нельзя думать о полном осуществлении мыслей относительно всестороннего воспитания народа. Необходимой предпосылкой этого должно являться коренное улучшение условий материального положения рабочих и крестьян. В то же самое время Вандер считал величайшим преступлением против человечности стремление скрыть от борющихся за кусок хлеба трудящихся путь к лучшей жизни, а это может быть сделано только благодаря распространению просвещения среди народа.

Пристального внимания заслуживают взгляды Вандера на соотношение между задачами школы и политикой, высказанные им в первом номере журнала «Педагогический страж» за 1849 г. Перечисляя задачи, стоящие перед этим органом, Вандер в их числе назвал также выведение педагогических требований из революционных событий 19 марта (Вандер имеет в виду восстание рабочих Берлина 19 марта 1848 г. — А. П.).

В передовой статье, носившей программный характер, Вандер прямо указывал на необходимость рассматривать педагогику в более широком плане, чем это обычно принято. Вандер считал необходимым выяснить, какое влияние на *образование юношества и нравственность народа* оказывают всякие правительственные махинации. Он полагал, что «*хороший порядок в общине (Gemeindeordnung)*... важнее любого выдуманного метода, который рекомендуется как *новый*»³⁴.

Прусская официальная педагогика устанавливала две политические и религиозные истины и вытекающие из них две задачи школы: 1) существующее сословное государство во главе с монархом является конечным результатом тысячелетнего развития, поэтому в задачу школы входит привитие детям чувства преданности своему правителю и государству; 2) религиозные истины неизменны, так как они являются результатом

³² K. F. W. Wander, Briefe von der Elbe über pädagogisch-politisch-religiöse Tagesfragen, S. 108.

³³ K. F. W. Wander, Die Aufbringung der Mittel zur Unterhaltung der öffentlichen Volksschule, S. 105.

³⁴ Der pädagogische Wächter, I. Jahrgang [1849], Nr. 1, S. 106.

божественного откровения, поэтому школа должна стремиться к укреплению в детях христианской веры.

Вандер высказывает диаметрально противоположную точку зрения, считая задачей народной школы поднятие духовного уровня народа. Если в этом состоит действительная задача школы, то «она (школа.— А. П.) должна заниматься причинами, которые до сих пор задерживали распространение образования среди народа и препятствовали его облагораживанию»³⁵.

Ссылаясь на то, что еще Аристотель рассматривал педагогику как часть политики, Вандер считал безусловной зависимостью уровня развития просвещения от характера условий общественной жизни той или иной эпохи, того или иного государства. Отсюда вытекает и другая задача, выдвигавшаяся им перед «Педагогическим стражем» — «постоянно заботиться об улучшении *условий общественной жизни* (Gesellschaftliche Zustände), ибо от этого зависит развитие образования»³⁶.

Эти положения, высказывавшиеся Вандером на страницах журналов, шли вразрез с циркулярами и распоряжениями правительства по вопросам народного образования. Так, например, циркуляр от 2 мая 1831 г. официально запрещал учителям в какой-либо форме связывать преподавание с жизнью (Tagesbegebenheiten). В нем говорилось: «До сведения министерства дошло, что отдельные учителя в процессе обучения юношества выходят за пределы границ того или иного учебного предмета, предназначенного для изучения, давая в качестве примеров, прописей, диктантов и т. п. описания политических и общественных событий. Недопустимость подобного поведения не требует никаких разъяснений»³⁷. Школьным ревизорам вменялось в обязанность строго следить за тем, чтобы подобные случаи больше не повторялись.

Циркуляр от 20 декабря 1848 г. свидетельствует о том, что стремление правительства оторвать работу школы от жизни общества не увенчалось успехом. Политика все больше и больше проникала в школы, обучение сближалось с жизнью, что тот же циркуляр вынужден был назвать уже «естественными явлениями»³⁸. Однако в нем говорилось о том, что главной задачей учителя является воспитание детей в духе «уважения и преданности к существующим порядкам страны и ее законам», а в отношении сообщения знания указывалось, что если потребуется, то они могут быть приобретены впоследствии.

Мысль Вандера о тесной связи школы с политикой и жизнью, о зависимости воспитания и образования от условий общественной жизни является весьма важной для прогрессивной немецкой педагогики первой половины XIX в.

Практическая работа в народной школе, потребности буржуазного развития Германии побудили Вандера значительное внимание уделить вопросам содержания образования. Касаясь вопроса, чему учить, Вандер исходил из общих задач школы,

³⁵ Der pädagogische Wächter, I. Jahrgang [1849], Nr. 1, S. 106.

³⁶ Der pädagogische Wächter, I. Jahrgang [1849], Nr. 1, S. 106.

³⁷ Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt unter Benutzung der im Justiz-Ministerium ausgearbeiteten, revidierten Entwürfe zum Provinzial-Rechte. B. I, Berlin, 1854, S. 645.

³⁸ Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt unter Benutzung der im Justiz-Ministerium ausgearbeiteten, revidierten Entwürfe zum Provinzial-Rechte. B. I, Berlin, 1854, S. 475.

которая должна обеспечить детям овладение определенным запасом знаний и умений, воспитать их нравственно, имея в виду подготовку *граждан-патриотов*, и, наконец, развить их физически. Попутно можно отметить, что Вандер считал недопустимым начинать обучение ранее, чем ребенок достигнет семилетнего возраста. Он полагал, что до достижения указанного возраста ребенок не в состоянии усваивать сообщаемые ему знания достаточно сознательно, кроме того, ранние занятия могут отразиться весьма неблагоприятно на нормальном развитии детей, задачей же школы является воспитание народа, здорового в умственном и физическом отношении.

Существовавшие в XIX в. учебный план и организация работы в народной школе ни в коей мере не позволяли давать детям подлинное образование. В обычной народной школе того времени обучали религии, чтению, письму, счету и пению. О преподавании же естествознания, истории и географии впервые официально упоминается в инструкции министерства от 18 ноября 1829 г.

Школа, по выражению Вандера, работала, как заведенные часы. Каждый день занятия начинались с духовных песнопений, затем следовало заучивание библейских стихов и псалмов, чтение и заучивание лютеранского катехизиса и, наконец, урок религии, на котором читали и заучивали библейскую историю. Обучению чтению и письму отводилось ничтожное количество времени. Писать дети учились главным образом дома, в школе же им показывали только написание отдельных букв.

Естественно, что подобное положение не могло удовлетворить Вандера, который выдвигал перед школой задачу подготовки образованных, и нравственных граждан. Главным препятствием к этому было господство в школе религиозного элемента во всех областях ее работы.

Как уже указывалось выше, Вандер был убежден, что государство должно быть основано на принципе земного благополучия всех его граждан. Школа также должна быть основана на этом принципе, готовя подрастающее поколение к участию во всех областях жизни общества. Отсюда Вандер делал непосредственный вывод о необходимости главного места в школьном преподавании уделять таким предметам, как история, география, физика, естествознание и законоведение. Именно они лучше всего служат делу подготовки человека к земной жизни, к жизни в государстве. Знание — сила, и только с помощью знания возможно дальнейшее развитие человеческой культуры.

В своем романе «Эрнст Вилль», написанном в 1848 г. по образцу романа Песталоцци «Лингард и Гертруда», Вандер излагает свои взгляды на содержание и методику работы народной школы. Особенно высоко он оценивает роль естественных наук, ибо они «учат видеть и познавать находящееся на небе, на земле и в земле»³⁹.

Вандер приводит перечень конкретных вопросов из естественных наук, с которыми должны познакомиться дети за время обучения в народной школе: строение Вселенной, животный и растительный мир, горообразование, возраст земли, животные и растения доисторической эпохи, видоизменения воды — процессы образования облаков, дождя, снега, учение о свете, теплоте, электричестве и т. д. Все эти сведения должны сообщаться как можно живее, в интересной форме, с использованием наглядных пособий.

³⁹ K. F. W. Wander, Ernst Will oder: Das Leben in der Gemeinde zu Strebmannsdorf. Dem Volke zu Nutz und Frommen erzählt, S. 116.

Большое место в преподавании естественных наук Вандер отводил широкому использованию экскурсий в природу, которые должны давать достаточный материал для бесед о тех предметах и явлениях окружающего мира, которые раньше проходили мимо внимания детей.

В результате правильного преподавания у ребенка должно создаваться такое впечатление, «как будто он сам повсюду побывал, присутствуя при возникновении природы и ее законов»⁴⁰.

Сам Вандер такое наглядное преподавание естественных наук мыслил только как первый этап, за которым должно следовать чтение и глубокое изучение серьезных научных сочинений, к чему как раз и должна готовить народная школа.

Касаясь вопроса о преподавании истории, Вандер указывал, что она не должна быть собранием мертвого хлама, который заучивается наизусть, как это делалось с библейской историей. В старой школе догматические методы обучения превращали в сухую безжизненную схему значительные по своему содержанию исторические события. Задачей правильно поставленного преподавания истории Вандер считал показ учащимся картины того, «как один народ за другим с помощью своих собственных трудов поднимался от грубого первобытного состояния к культуре... как обстоятельства девятнадцатого века развились из им предшествующих, как причины становятся следствиями, следствия — причинами»⁴¹.

Преподаванию истории Вандер отводил очень большое место в осуществлении задач нравственного воспитания. При этом особое внимание он считал необходимым уделять ознакомлению с жизнью и деятельностью крупных исторических деятелей, имевших заслуги перед всем человечеством, пусть даже эти люди происходили из низших слоев. Когда учитель в процессе своего рассказа показывает, как они жертвовали своими жизнями ради блага человечества, совершая географические открытия, или, борясь с обманом, погибали в борьбе против тиранов, отстаивая свободу народа, у детей «в это время быстрее течет кровь в жилах, и они дают внутреннюю клятву по мере своих сил быть похожими на этих людей»⁴².

В ходе преподавания истории, как это мыслил Вандер, учитель должен стремиться вызывать у детей чувство возмущения и гнева по отношению к угнетателям и мучителям, к тем, кто душит свободу и истину, к лицемерам и фарисеям. Таким образом, у молодых людей будут создаваться определенные убеждения, будет вырабатываться характер.

Изучая современную ему народную школу, Вандер пришел к выводу, что учащиеся приобретают чрезвычайно слабые знания по истории. Большинство оканчивающих школу, если и сохраняли в памяти какой-то запас исторических сведений, то это был бессистемный набор случайных фактов, никак не осмысленных и не продуманных. Особенно плохо обстояло дело со знанием хронологии. Вандер установил, что даже в сравнительно неплохих школах учащиеся совершенно не представляли себе временной

⁴⁰ K. F. W. Wander, Ernst Will oder: Das Leben in der Gemeinde zu Strebmannsdorf. Dem Volke zu Nutz und Frommen erzählt, S. 117.

⁴¹ K. F. W. Wander, Ernst Will oder: Das Leben in der Gemeinde zu Strebmannsdorf. Dem Volke zu Nutz und Frommen erzählt, S. 118.

⁴² K. F. W. Wander, Ernst Will oder: Das Leben in der Gemeinde zu Strebmannsdorf. Dem Volke zu Nutz und Frommen erzählt, S. 118.

последовательности крупнейших исторических событий, таких, как разрушение Карфагена, переселение народов, крестовые походы и т.д.

По словам Вандера, лишь небольшое число его современников обладало знаниями, позволявшими «в истории прошлого находить ключ к пониманию современности и с помощью последнего бросать взгляд в будущее»⁴³. Сам Вандер даже говорил, что «все наши дела (Zustände), наши публичные суждения обо всех явлениях современности были бы иными, если бы народ обладал знанием истории»⁴⁴.

Результатом творческой работы Вандера по преподаванию истории явилось создание оригинального наглядного пособия — временной (хронологически-синхронической) таблицы, использование которой облегчало усвоение материала детьми.

Вандер исходил из того, что сознательное усвоение исторических знаний возможно лишь тогда, когда учащиеся твердо знают определенный минимум фактических сведений, хронологии, которые служат своего рода ориентирами. Изготовленная Вандером таблица состояла из ряда клеток, в которые были вписаны важнейшие исторические события, имена и даты. После того как эти сведения твердо усваиваются всеми учащимися, новые знания соотносятся с данными таблицы.

Интерес представляют собой некоторые методические приемы, применявшиеся Вандером в процессе преподавания истории, в частности систематическое повторение изученного ранее материала. Вандер рекомендовал всем учителям на каждом уроке 10 минут уделять на повторение материала предыдущего урока. Сам Вандер практиковал вызов учеников по списку. Таким образом, он достигал не только прочного закрепления знаний, но и регулярно следил за успеваемостью каждого отдельного ученика. Во время повторительного опроса слабым ученикам Вандер задавал по 5 вопросов, а сильным — по 3 вопроса. Первому ученику в классе вменялось в обязанность вести специальный журнал, в котором записывались все ответы опрошенных учеников за каждый день. По прошествии 2—3 месяцев подсчитывалось количество правильных ответов, и учащиеся распределялись по местам в соответствии со своими успехами.

Вандер писал, что такая система занятий привела к значительному улучшению состояния знаний по истории, с одной стороны, и повысила у детей интерес к этому предмету, возбуждая в них дух соревнования.

Современная дидактика, конечно, отрицательно относится к такой системе опроса, когда учащиеся вызываются для ответа друг за другом, по алфавитному списку. Такой порядок проверки знаний не способствует повседневной самостоятельной работе учащихся. Рекомендуемые же Вандером повторение учебного материала на каждом уроке, регулярная проверка знаний учащихся применяются и в современной школе, как в значительной степени обеспечивающие успех учебной работы.

Излагая тот или иной материал по истории, Вандер стремился, чтобы само содержание этого материала служило средством воспитания у детей высоких нравственных качеств.

О применявшемся Вандером методе преподавания истории можно судить по его собственным конспектам уроков, которые он поместил в журнале «Schulbote»

⁴³ К. F. W. Wander, Ein Lehrmittel, den Geschichtsunterricht betreffend, S120

⁴⁴ К. F. W. Wander, Ein Lehrmittel, den Geschichtsunterricht betreffend, S120

(«Школьный вестник») в 1835 г. Опубликованные Вандером материалы вызывают особый интерес потому, что это не методические разработки уроков, составленные в кабинете в качестве примерных, а подробное изложение содержания уже проведенных уроков с выделением в тексте наиболее существенного. Как пример можно привести конспект урока, посвященного ознакомлению учащихся с жизнью и деятельностью великого итальянского ученого Галилея. Попутно нельзя не отметить, что проведение этого урока Вандер приурочил к 200-летней годовщине с того дня, когда духовенство вынудило Галилея отказаться от своих «еретических» мыслей.

Вандер начинает с того, что 23 июня 1633 г. (урок был 23 июня 1833 г.— А. П.) перед судом инквизиции в Риме Галилей должен был отречься от своего утверждения, что Земля вращается вокруг Солнца. С первых же слов своего рассказа Вандер совершенно отчетливо показывает свое резко отрицательное отношение к церкви, требующей от человека отречения от истин только потому, что они противоречат интересам религии. В изложении материала о Галилее Вандер ярко показывает огромное значение открытий этого гениального ученого для развития человеческой мысли. В то же самое время Вандер убедительно доказывает, что, несмотря на все стремления реакционеров задержать развитие науки, «истина, в конце концов, всегда побеждает»⁴⁵, хотя люди, открывшие ее, часто оказываются сами побежденными.

Отстаивая общедоступность народной школы, обеспечивающей развитие духовных сил человека, Вандер был убежденным сторонником обучения детей на родном языке. Эти мысли особенно четко были выражены в статье «Польский язык» (1850), в которой рассматривалось положение польского населения в Силезии, подвергавшегося насильственной германизации. Онемечивание силезских поляков проводилось под прикрытием фраз о более высокой культуре германских народов.

Признавая культурную отсталость поляков в то время, Вандер видел совершенно противоположный путь ее ликвидации. Причину низкого культурного уровня польского населения Вандер видел, прежде всего, в существующих общественных отношениях, в условиях экономической и политической жизни. Для повышения уровня культуры Вандер считал необходимым, прежде всего, уничтожить рабскую зависимость польских крестьян от помещиков. Крестьянин в то время, по словам Вандера, находился даже в худшем положении, чем раб, уподобляясь вьючному животному, которым управляют помещики и церковники.

Для того чтобы осуществить подлинно народное образование, Вандер считал необходимым выполнить два предварительные условия: освободить народ от гнета помещиков и духовенства и создать достаточное количество школ, обучение в которых велось бы на родном языке детей.

Оценивая весьма высоко роль школы в деле воспитания и обучения подрастающего поколения, Вандер указывал, что одного школьного преподавания еще недостаточно для вооружения детей всесторонними и глубокими знаниями. Дополнительным и очень важным средством его должно быть внеклассное чтение.

По мнению Вандера, чтение и школьные занятия поддерживают друг друга. То, что изложено учителем в процессе преподавания, при чтении повторяется, закрепляется и

⁴⁵ К. F. W. Wander, *Geschichtsblikke*, S. 125.

углубляется в приятной для ребенка форме. Мало того, чтение правильно подобранных книг способствует повышению интереса учащихся к тому, что еще в школе не изучалось. Таким образом, Вандер рассматривает внеклассное чтение детей как своего рода предварительную подготовку к учебным занятиям. В процессе этой подготовки дети получают первое знакомство с именами, фактами, историческими событиями, которые позднее становятся объектом специального изучения в классе. Учащиеся с такой предварительной подготовкой относятся к занятиям гораздо сознательнее тех, которые ее не имели.

Вандер рекомендовал учителям время от времени уделять полчаса на то, чтобы побеседовать с детьми о книгах, прочитанных дома. Это вселяет в детей уверенность в своих силах, в способность самостоятельно о чем-либо судить.

Наконец, Вандер ценил домашнее чтение детей и за то, что оно оказывает значительное влияние на подъем культурного уровня семьи, в которой создается привычка прочитывать вслух книги, приносимые детьми из школы. Такое совместное чтение будит мысль родителей, создает общность интересов с детьми, дает темы для разговоров.

Из высокой оценки роли внеклассного чтения у Вандера, естественно, вытекает и высокая оценка роли библиотек, которые, по его мнению, должны быть открыты при каждой школе. Школьные библиотеки должны комплектоваться из ценной в образовательном и воспитательном отношении литературы, доступной уровню развития детей. Создание широкой сети библиотек, стимулирование внеклассного чтения имеют огромное значение для развития детей, ибо только таким путем «расширяются их знания, увеличивается объем школьного преподавания, которое ограничивается из-за недостатка времени, особенно по таким предметам, как история и география⁴⁶.

К. Ф. В. Вандер о требованиях к учителям и их подготовке

Значительная часть работ Вандера целиком посвящена проблеме подготовки учителей для народной школы и вопросам улучшения материального и общественного положения немецкого учительства. Нет, пожалуй, ни одной книги, ни одной статьи, в которой Вандер в той или иной степени не затрагивал бы этих вопросов. Собственно говоря, это и не удивительно, так как главную ответственность за обучение и воспитание детей он возлагал на школу, а учителя в Германии XIX в. были большей частью весьма плохо подготовлены к выполнению задач, возлагаемых на них обществом.

Большинство немецких учителей жило в чрезвычайно тяжелых материальных условиях. Выходя из стен семинарии с весьма скудными знаниями, молодой человек получал место учителя с таким ничтожным жалованьем, которого едва хватало на содержание семьи, а о дальнейшем самообразовании, приобретении книг и т. п. не мог и думать.

Неудовлетворительное материальное положение учителей усугублялось еще тем, что вся их деятельность в школе находилась под строгим контролем со стороны духовенства. Мало этого, на учителя возлагались еще и многочисленные обязанности по обслуживанию церкви: игра на органе, пение, уборка церкви, уход за часовым

⁴⁶ К. F. W. Wander, Über die Bildung von Jugendbibliotheken in Volksschulen und ihren Segen, S. 113.

механизмом башенных часов, расчистка снега на кладбище, переписка нот, ведение церковных книг и т. п. и т. д.

В 1829 г. прусским министерством духовных дел и народного просвещения была опубликована и разослана по школам специальная инструкция, определявшая обязанности учителя. В §1 этой инструкции было сказано, что контроль за учителями возлагается, прежде всего, на местных священников, а §18 этой же инструкции содержит перечень обязанностей учителя, как церковного служки.

Положение учителя не изменилось и к середине XIX в. Учительская конференция провинции Бранденбург, состоявшаяся в 1848 г., констатировала, что на учителя возлагается свыше 30(!) различных обязанностей, связанных с обслуживанием церкви. Все это, конечно, являлось огромным препятствием как для нормальной деятельности учителя по обучению и воспитанию детей, так и для его работы по самообразованию.

Жалкому материальному и общественному положению прусских учителей в первой половине XIX в. соответствовал и крайне низкий уровень подготовки, даваемой учительскими семинариями. Школьные власти, духовенство полагали, что будущему учителю в семинарии необходимо сообщать только те знания, которые он должен будет впоследствии передавать детям. Ни о каком научном образовании и духовном развитии слушателей учительских семинарий не было и речи. Знание материала в объеме программы для народной школы и владение методикой объяснения этого материала детям — вот максимальное требование, которое предъявлялось к учителям.

Лучшая часть немецкого учительства, возглавляемая Дистервегом и Вандером, не могла мириться с таким положением. Считая, что обучение является главным средством воспитания и образования, Вандер и Дистервег полагали, что учитель должен быть сам в первую очередь воспитан и образован. Только при этом условии его преподавание будет иметь воспитательно-образовательную силу. Если в задачу учителя входит развитие самостоятельности в детях, то он сам должен предварительно достичь свободы и самостоятельности в своей деятельности, в своих мыслях, а это достигается в процессе основательных, систематических научных занятий. С точки зрения Вандера, учитель должен являться во всех отношениях образцом для своих учеников, а поэтому к нему должны предъявляться высокие требования.

Прежде всего, Вандер выдвигает перед учителями требование интересоваться современностью, принимать живое участие во всем, что касается защиты интересов народа. Если этого не будет, то учитель не сможет воспитывать будущих граждан. Учитель, безразличный к всеобщему благу, не может ждать, чтобы народ заботился о нем. В «Педагогических письмах с Рейна» Вандер писал: «Первым гражданским долгом является *деятельное участие* в общественной жизни. Учитель является хорошим гражданином только тогда, когда он образует (детей.— А. П.) для жизни; а если так, то он должен ее знать. Он должен быть душой общины, ее гением, а не просто человеком, учащим читать по слогам в школе»⁴⁷. И далее он делает вывод, что любой вид общественной деятельности может принести положительные результаты только в том случае, если эта деятельность соответствует интересам и потребностям народа: «Как правительство и направленная против него оппозиция не в состоянии оказать

⁴⁷ К. F. W. Wander, (B. C. Wuntschli). Pädagogische Briefe vom Rhein an den Verfasser der «Volksschule als Staatsanstalt», S. 127.

благотворного влияния на народ, если они не знают нужд последнего и если их деятельность не находится в органической связи с народом, столь же незначительно практически будет и влияние народной школы, если учителя отгородятся от народа стенами классной комнаты»⁴⁸.

Итак, первое требование Вандера к учителю заключается в том, что учитель должен быть гражданином-патриотом, тесно связанным с народом, знающим нужды и потребности своего времени. Эти же качества учитель, естественно, должен вырабатывать и у своих учеников, заботясь о воспитании будущих деятельных членов общества, любящих свою родину.

Далее Вандер требовал, чтобы учитель имел свои собственные убеждения. В статье «Школьный учитель современности» он писал: «Вообще недостойно человека соглашаться *со всякими противоречивыми мнениями* только потому, что он не имеет своего собственного суждения. Это особенно недостойно народного школьного учителя. Если *он* не будет обладать политическим сознанием, то у кого же оно будет?»⁴⁹. Отстаивая право каждого учителя на свои собственные политические убеждения, Вандер в той же самой статье указывал, что «*счастливым* государствам не вредят *никакие мнения*; там, где нет пороха, *не требуется* запрещения курить».

В ветхом здании осторожно ступать и ходить на цыпочках — в порядке вещей; в доме же, который не сгнил, каждый может двигаться, как ему нравится, дом от этого не обвалится»⁵⁰.

Эти слова Вандера являются убийственной оценкой деспотическому режиму прогнившей насквозь прусской феодальной монархии, где правительство душило всякое проявление свободы мысли, надеясь таким образом отсрочить падение своего господства.

Чтобы работа учителя была действительно плодотворной, он не может удовлетворяться только знаниями, приобретенными в семинарии.

Вандер высказал весьма ценную мысль о том, что, помимо предварительной подготовки учителя (Vorbildung), должна проводиться еще последующая работа по его дальнейшему образованию (Fortbildung). «Одно без другого не даст желаемых результатов, процветание школьного дела невозможно без обоих»⁵¹.

Под Fortbildung Вандер понимал самостоятельную работу учителей, связанную с изучением литературы по специальности, с обобщением своего опыта, вообще с чтением книг, газет и журналов. Однако простое чтение не оказывает на человека достаточного образовательного воздействия, ибо человеческий дух развивается не путем восприятия чужих мыслей, а в процессе выработки своих собственных суждений⁵². Поэтому Вандер настоятельно рекомендовал записывать свои мысли по тому или иному вопросу. Ясность и легкость изложения своих мыслей в письменном виде является самым надежным показателем степени умственного развития человека.

⁴⁸ K. F. W. Wander, (B. C. Wuntschli). Pädagogische Briefe vom Rhein an den Verfasser der «Volksschule als Staatsanstalt», S. 127.

⁴⁹ K. F. W. Wander, Der Volksschullehrer der Gegenwart, in K. F. W. Wander 1803 bis 1879, S. 133.

⁵⁰ K. F. W. Wander, Der Volksschullehrer der Gegenwart, in K. F. W. Wander 1803 bis 1879, SS. 134—135.

⁵¹ K. F. W. Wander, Darstellung der beiden ersten schlesischen Lennerfeste, S. 179.

⁵² K. F. W. Wander, Darstellung der beiden ersten schlesischen Lennerfeste, S. 178.

В статье «Описание двух первых праздников силезских учителей» (1842) Вандер писал: «Только в процессе письменного изложения мыслей можно выяснить, насколько ясны представления человека о данном предмете. Пока этого не сделано, только кажется, что они ясны. Часто наблюдается даже такое интересное явление, когда человек в процессе письма взвешивает все доводы за и против и приходит к выводу, совершенно противоположному своей прежней точке зрения. Это является доказательством плодотворности писательской деятельности»⁵³. Между прочим, одной из основных задач учительских объединений, союзов и съездов Вандер как раз и считал побуждение учителей к письменному изложению своих мыслей, которое отнюдь не должно превратиться в упражнение по грамматике и стилистике.

Выдвигая это требование, Вандер вновь напоминает учителям, что вместе с заботой о постоянном самообразовании они должны стремиться к подавлению в себе всех элементов филистерства, обывательщины, место которых должно занять чувство гражданственности. А это возможно только тогда, когда для человека «общественное благо стоит выше блага личного»⁵⁴. Эта мысль Вандера очень близко напоминает то, что он высказал уже в первом требовании к народному учителю в связи с его отношением к нуждам и потребностям своего народа на данном этапе исторического развития.

В статье «Сохранение молодости учителя» (1866) Вандер указывал, что если учителя хотят сохранить свежесть ума, то они должны идти в ногу со временем. По существу это является главным требованием к каждому народному учителю. Вандер перечисляет здесь целый ряд средств, которые могут помочь сохранить учителю умственную молодость. Многие из высказанных по этому поводу соображений не утратили своей ценности и до настоящего времени.

Первым средством для достижения этой цели, по мнению Вандера, является систематическое чтение. Прежде всего, он рекомендует каждому учителю ежегодно прорабатывать один из преподаваемых предметов по последним и наиболее солидным исследованиям. Это даст возможность следить за непрерывным прогрессом науки, что способствует в свою очередь повышению научного уровня преподавания.

Далее Вандер считал совершенно необходимым систематическое чтение тщательно отобранной литературы. Он намечает три основные категории такой литературы: труды классиков по специальности, хорошая политическая газета, хорошая профессиональная газета.

Следует отметить, что указание Вандера на необходимость постоянно изучать основополагающие, капитальные труды по специальности полностью совпадает с аналогичным требованием Дистервега, высказанным в его «Руководстве для немецких учителей»: «Придерживайся *основных сочинений* по всякому предмету, какой ты собираешься изучать, т. е. таких, которые написаны людьми, сделавшими в него свой общепризнанный вклад!.. К основным сочинениям, богатым содержанием, к капитальным трудам часто возвращайся снова!»⁵⁵.

⁵³ K. F. W. Wander, Darstellung der beiden ersten schlesischen Lehrerfeste, S. 180.

⁵⁴ K. F. W. Wander, Der Volksschullehrer der Gegenwart, S. 133.

⁵⁵ Адольф Дистервег, Руководство для немецких учителей. Обработка и предисловие К. Ваккера. Перевод с немецкого А. Ф. Гретман, с предисловием Д. Н. Королькова, Книгоиздательство К. И. Тихомирова, Москва, 1913, стр. 111 —114.

Выдвигая требование регулярно читать политическую газету, Вандер вновь подчеркивает тесную связь работы учителя с политикой: «Говорят, что учителя надо держать вдали от политики. Это, с позволения сказать, глупость. Кто живет в государстве, а не является частью овечьего стада, дышит политикой; хорошая же газета — пульс общественной жизни»⁵⁶. Систематическое чтение газет, по мнению Вандера, служит также хорошим средством повышения общекультурного уровня учителя, ибо газета отражает все события, происходящие в любой части света, соответствуя ходу непрерывного развития мировой истории. Что же касается профессиональной газеты, то она служит целям установления связи между всеми учителями и помогает им обмениваться опытом. Вандер, конечно, далек от мысли ограничить круг чтения учителя указанной выше литературой. Он только считал чтение классических трудов и газет абсолютно необходимым для каждого школьного учителя. Что же касается выбора прочей литературы, то он будет зависеть как от наличия свободного времени, так и от различных внешних условий и интересов каждого отдельного человека.

Вторым средством поддержания духовной молодости учителей Вандер считал общение с образованными представителями различных профессий, что также способствует расширению умственного кругозора. Особенно благотворным для учителей Вандер считал общение с врачами и юристами, которые по характеру своей деятельности, так же как и учителя, тесно связаны с общественной жизнью.

Далее, Вандер рекомендовал учителям серьезно заниматься каким-либо предметом, не имеющим прямого отношения к специальности, но поддерживающим постоянный интерес к ней. Мысль Вандера о том, что шесть-восемь часов напряженной педагогической работы требуют после себя определенной разрядки, совершенно правильна, так же как и предостережение, чтобы эти вспомогательные занятия не поглощали всех сил, не мешали основной профессии.

В значительной степени сохранили свою ценность до настоящего времени практические советы Вандера относительно занятий, которые могут служить отдыхом для учителя. Сюда он включал экспериментальную работу с физическими приборами, шелководство, виноградарство, пчеловодство, садоводство и т. п. Большое значение в этом отношении Вандер придавал литературной деятельности учителей, которые могут и должны заниматься изучением своего края, его истории: описанием нравов и обычаев населения данной местности, жизни и деятельности выдающихся людей, наблюдениями за особенностями языка местных жителей и собиранием материалов для составления словаря диалектов данной провинции или области и т. д.

Наконец, важным средством поддержания духовной молодости учителя Вандер считал систематическое ведение выписок и заметок при чтении литературы. Перечитывание своих заметок и мыслей помогает человеку следить за всем ходом своего умственного развития, за изменением взглядов или их постоянством.

«Скажут,— писал Вандер,— что для использования всех перечисленных средств необходимо *время*. Это правда; без экономного расходования времени это невозможно. Но учитель должен свое время *использовать*, а не *растрачивать* (*nur verwenden, nicht verschwenden*). *Time* не только *money*. Время это — жизнь, и *правильное использование*

⁵⁶ К. F. W. Wander, Das Jungbleiben der Lehrer, S. 138.

времени является *настоящей жизнью (die rechte Anwendung der Zeit ist das rechte Leben)*»⁵⁷.

Так же как и Дистервег, Вандер подвергал критике существовавшую в то время подготовку педагогических кадров для народной школы и в первую очередь систему предварительной подготовки (*Präparandenbildung*).

В XIX столетии в Пруссии существовал особый порядок поступления в учительские семинарии. Он заключался в том, что молодые люди, желавшие посвятить себя педагогической деятельности, должны были проходить предварительную подготовку к ней еще до поступления в семинарию. Необходимость ее вызывалась двумя причинами: во-первых, учащиеся выходили из народной школы обычно в возрасте 14—15 лет, а в семинарию принимали не моложе 18 лет; во-вторых, народная школа давала слишком ограниченный круг знаний, которых не хватало для обучения в семинарии, хотя последняя, как уже отмечалось выше, отнюдь не отличалась научным характером даваемой ей подготовки.

Предварительная подготовка осуществлялась обычно путем прикрепления к отдельным учителям и священникам, которым руководство будущими семинаристами разрешалось специальным распоряжением министерства. Точный срок предварительной подготовки вначале установлен не был, и только в инструкции относительно подготовки учителей-католиков в Верхней Силезии от 15 ноября 1850 г. указывалось, что «прием кандидатов проводится на пасху или в Михайлов день» и что «обучение кандидатов продолжается полных два года»⁵⁸.

Первым и необходимым условием для подготовки к учительской деятельности считалось хорошее здоровье. Каждый кандидат на поступление в учительскую семинарию был обязан представить соответствующую медицинскую справку по установленной форме⁵⁹ а ответственность за правильность сведений возлагалась на врача, подписавшего справку.

Каждый кандидат в течение двух лет должен был: «а) усвоить требуемые предварительные знания ясно, отчетливо, основательно, а не только механически; б) упражняться в преподавании и руководстве школой и с) поэтому довериться непосредственному руководству и контролю знающего священника или учителя»⁶⁰.

К лицам, руководившим подготовкой молодых людей к поступлению в семинарию, официально предъявлялись довольно высокие требования. Так, занятия с кандидатами должны были проводиться по определенному плану, изучению подлежал установленный круг предметов (библия, катехизис, немецкий язык, арифметика, пение, музыка, элементы географии). Каждому кандидату нужно было обеспечить определенную педагогическую практику, сначала с небольшой группой начинающих, затем с целым классом. Вместе с этим в инструкции относительно подготовки учителей указывалось на необходимость связывать преподавательскую практику кандидатов с наблюдением за детьми во

⁵⁷ K- F. W. Wander, *Das Jungbleiben der Lehrer*, S. 140.

⁵⁸ Ludwig von Rönne, *Das Unterrichtswesen des preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt*, S. 402.

⁵⁹ Ludwig von Rönne, *Das Unterrichtswesen des preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt*, SS. 389—391.

⁶⁰ Ludwig von Rönne, *Das Unterrichtswesen des preussischen Staates in seiner geschichtlichen Entwicklung dargestellt*, SS. 392, 393.

внеурочное время, с участием в детских играх, что должно способствовать выработке навыков обращения с детьми. Руководитель кандидатов, согласно инструкции, должен был следить за нравственностью своих подопечных. За безнравственные поступки молодых людей следовало отстранять от дальнейшей подготовки. Наконец, полагалось организовывать систематическое повторение всего изученного, а также вести учет пройденного материала и проделанной кандидатами практической работы.

Эти требования инструкции особых возражений не вызывают, а отдельные положения можно считать интересными не только в историческом плане, но и в какой-то степени полезными для практической подготовки будущих учителей в настоящее время.

Однако, к сожалению, все это было только на бумаге, а на деле подготовка кандидатов для поступления в учительские семинарии шла из рук вон плохо. Здесь полностью царили произвол, отсутствие плановости и порядка.

Яркую характеристику и критику действительного состояния подготовки кандидатов в семинарию Вандер дал в ряде специальных работ, наиболее интересной из которых является статья «О подготовке кандидатов для поступления в учительскую семинарию» (1837).

Прежде всего, Вандер выступил против распространенного мнения, что учителям, руководящим подготовкой кандидатов, следует предоставлять полную свободу. «Звучит довольно красиво, — писал он, — что учителя должны брать к себе молодых людей, обучать их немецкому языку, географии, истории, математике, естествознанию и т. д., но во многих ли местах молодые люди обучаются этим предметам? Когда и по какому плану? В очень немногих местах, на случайных уроках, под руководством учителя, измученного дневной работой в школе»⁶¹.

Подвергая анализу весь процесс подготовки кандидатов, Вандер пришел к выводу, что низкое ее качество обусловлено целым рядом причин, часто не зависящих от самого учителя. Действительно, каждый учитель в течение дня должен был провести от 6 до 8 уроков с 50—100 учениками. Утомленный этой дневной работой, он не имел ни сил, ни возможностей заниматься со своими подопечными кандидатами, которые фактически были предоставлены самим себе. Вандер называет это «свободой без меры, при которой больше всего теряет учительство»⁶², ибо на практике три четверти 17-летних молодых людей, готовившихся к поступлению в семинарию, умели читать и считать хуже подростков 12—14 лет, которые учились в народной школе.

Для улучшения подготовки кандидатов в учительскую семинарию Вандер считал необходимым принять ряд специальных мер. Он полагал, что для тех, кто не будет продолжать образование в университете, лучшую подготовку дадут средние бюргерские школы. Поэтому Вандер рекомендовал, чтобы каждый будущий семинарист прослушал курс такой школы и сдал экзамен на аттестат зрелости.

Вандер считал несостоятельными возражения, что при подобной системе предварительной подготовки будет страдать практическая ее сторона. Он считал, что механическое усвоение приемов преподавания без достаточно широкого умственного образования может удовлетворить только тех, кому учительская профессия кажется ремеслом. В действительности же, если учитель должен обучая воспитывать, он обязан

⁶¹ K. F. W. Wander, *Über die Bildung der Schulpräparanden*, S 161

⁶² K. F. W. Wander, *Über die Bildung der Schulpräparanden*, S. 162.

сам владеть преподаваемыми предметами. Имея перед собой задачу пробуждать духовные силы детей, учитель сам должен иметь ясный ум. Таким образом, Вандер полагал, что практической подготовке будущего учителя должна предшествовать подготовка теоретическая, ибо «кто что-либо знает, легко научится передавать свои знания; труднее тому, кто должен обучать, сам многого не зная»⁶³.

Допуская как временную меру существовавшую систему подготовки к поступлению в семинарии, Вандер считал в то же самое время совершенно необходимым улучшить руководство ею. Для этого он предлагал тщательно выбирать лучших, наиболее знающих и опытных учителей, которые сами желают заниматься дополнительно с молодыми людьми. За деятельностью таких учителей должен быть установлен строгий контроль со стороны школьной инспектуры. Вандер даже предлагал установить специальные экзамены для тех учителей, которые готовят кандидатов в семинарию, ибо «дельный школьный учитель не является еще только дельным воспитателем будущих учителей»⁶⁴. Подобный экзамен, по мнению Вандера, не следует рассматривать как нечто оскорбительное для учителей. Строителя, например, не допустят к постройке дома, если не убедятся в том, что он это в состоянии сделать, а возлагаемые на воспитателя задачи еще более ответственны.

Все эти меры по улучшению подготовки молодых людей, желающих поступить в семинарию, Вандер рассматривал как первое и необходимейшее предварительное условие подготовки учителей вообще.

Вторым этапом подготовки учителей в Пруссии XIX в. было обучение в семинарии, куда принимали на основании экзаменов по тем предметам, которые указывались выше как обязательные для Schulpräparanden. Особое внимание при этом обращалось на знание священного писания, катехизиса и религиозных песнопений. Отсутствие музыкального слуха и неумение петь являлись непреодолимым препятствием на пути тех, кто хотел бы посвятить себя учительской профессии.

Прусские учительские семинарии отличались друг от друга как учебными планами, так и объемом изучаемого материала (в Пруссии в 1853 г. насчитывалось 58 учительских семинарий, из которых 7 были женскими). Количество учащихся в каждой из них колебалось от 30 до 100 человек⁶⁵. Обычно в них изучались такие предметы со следующим количеством уроков в неделю: 5 часов языка, 5 часов математики (устный счет, решение задач на доске, начатки планиметрии и стереометрии), 3 часа религии, 3 часа письма, 4 часа методики, 3,5 часа пения, 2—3 часа игры на рояле, 3,5 часа игры на органе. Кроме того, семинарист первого года обучения должен был еженедельно присутствовать 2,5 часа на уроках в опытной школе, а на втором году обучения самостоятельно преподавать по 4 часа в неделю⁶⁶.

Как видно из этого перечня, учительские семинарии не давали своим воспитанникам необходимого минимума научного образования. В учебном плане большинства семинарий даже не упоминались такие важнейшие предметы, как история, география, естествознание. Из 30 учебных часов в неделю на изучение, религии, а также на

⁶³ K. F. W. Wander, Über die Bildung der Schulpräparanden, S. 167.

⁶⁴ K. F. W. Wander, Über die Bildung der Schulpräparanden, S. 168.

⁶⁵ Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates, SS. 387—389.

⁶⁶ Ludwig von Rönne, Das Unterrichtswesen des Preussischen Staates, S. 407.

обучение связанных с церковной службой музыке и пению тратилось 13 часов — почти половина всего времени.

Отношение прусского правительства к научному образованию учителей весьма ярко выражено в рескрипте Фридриха-Вильгельма III на имя министра фон Альтенштейна от 10 сентября 1829 г. относительно улучшения работы городских бюргерских школ и учебных планов учительских семинарий.

Король требовал обратить серьезное внимание на установление границ преподавания как относительно знания государственного устройства страны, так и в отношении взглядов на природу и ее использование. Все эти знания должны быть согласованы с той точкой зрения, которая должна быть у будущего учителя. Излишнее расширение знаний о государственном устройстве и природе, по мнению Фридриха-Вильгельма III, могло вызвать вредное излишнее образование (*das Übel der Überbildung*) как учителей, так и воспитанников народной школы⁶⁷. Естественно, что при такой официальной установке правительства трудно было ожидать, чтобы семинарии давали сколько-нибудь удовлетворительную общеобразовательную подготовку.

По окончании двухгодичного курса обучения каждый семинарист должен был держать выпускной экзамен, в результате которого он получал общую, так называемую квалификационную оценку — «отлично», «хорошо», «удовлетворительно». Каждый окончивший семинарию должен был работать в течение трех лет в указанной ему школе. Через три года после этого проводился второй экзамен (*abermalige Prüfung*) при той же самой семинарии, но с участием школьных советников. Главное внимание во время второго экзамена обращалось на практические умения и навыки в области преподавания. От повторного экзамена освобождались только те, кто на первом экзамене получал квалификационную оценку «отлично» и в течение трех лет успешно работал в той школе, куда он был назначен.

Говоря о системе квалификационных оценок для оканчивающих семинарии, необходимо отметить, что оценка в основном зависела от характеристики нравственного облика воспитанника, которую давали представители духовенства. Нарушения норм религиозной морали вели не только к снижению общей квалификационной оценки при окончании, но и часто влекли за собой исключение из семинарии и запрещение заниматься педагогической деятельностью в будущем.

Неудовлетворительность подготовки учителей через семинарии побуждала Вандера к неоднократным выступлениям со статьями, в которых он высказал очень много ценных соображений. Особенно интересно открытое послание Вандера министру Эйхгорну, известному своими реакционными взглядами.

Вандер, прежде всего, поставил вопрос о необходимости превратить учительские семинарии в *профессиональные* учебные заведения. Для этого он требовал придать каждой учительской семинарии опытную школу или сиротский дом, чтобы «дать каждому будущему учителю возможность всесторонне упражняться в деятельности *учителя и воспитателя, обучающего воспитателя и воспитывающего учителя*»⁶⁸. В такой опытной школе семинаристы должны научиться обращению с детьми, так чтобы

⁶⁷ Ludwig von Rönne, *Däs Unterrichts wesen des Preßischen Staates*, S. 408

⁶⁸ K- F. W. Wander, *Offenes Sendschreiben an seine Excellenz, den Königl. Preuß. Minister der Geistlichen-, Unterrichts- und Medicinal-Angelegenheiten, Herrn Dr. Eichhorn*, S.175.

действовать на них развивающе, побуждая к активной деятельности. Здесь они будут иметь возможность приобрести некоторые навыки руководства целым классом учащихся, навыками организации работы школы.

Это требование Вандера может показаться на первый взгляд излишним, так как положением об учительских семинариях в Пруссии наличие таких школ при семинариях было предусмотрено. Однако преобладающее большинство семинарий в действительности не имело своей базы для практической подготовки воспитанников. Достаточно сказать, что, согласно официальным данным, из 58 семинарий школы при себе имели только 18, около половины которых были школами специальными (для глухонемых).

Приобретение практических навыков преподавания учебных предметов, выработка навыков умелого подхода детям, с точки зрения Вандера, составляет *техническую* сторону подготовки будущего учителя в стенах семинарии.

Эта задача является важной, но не главной, так же как и сообщение семинаристам новых знаний. Основной задачей семинарии должно быть сообщение слушателям знаний о человеке, ибо учитель воспитывает детей.

Исходя из этой главной задачи подготовки будущих учителей, Вандер высказывает свои соображения относительно учебного плана семинарий, в который обязательно должны входить психология и физиология, основательный курс истории педагогики и школы, методики всех учебных предметов и отечественная литература, в преподавании которой следует особенно выделять то, что имеет важность для *народного образования*.

Что же касается общеобразовательной подготовки, то она главным образом должна осуществляться до поступления в семинарию, срок обучения в которой очень краток и должен быть использован для профессиональной подготовки. Как раз поэтому Вандер и высказал мысль о целесообразности принимать в семинарию тех, кто получил предварительное общее образование в бюргерской школе.

Представители прусской феодально-клерикальной реакции стремились к тому, чтобы учительские семинарии находились в маленьких городах или в сельской местности, стараясь таким образом ограничить умственный кругозор будущих учителей, изолировать их от влияния прогрессивного политического движения, развивавшегося в крупных городах. Вандер выступил в печати с протестом против этой тенденции удалять семинарии из больших городов.

В открытом письме к министру Эйхгорну Вандер указывал, что, конечно, семинария и в маленьком городке может готовить учителей более или менее успешно. Однако в этом случае ее воспитанники лишаются весьма ценных образовательных влияний, необходимых для всестороннего развития, которые оказывает жизнь в большом городе. Образовательное влияние больших городов проявляется в том, что они знакомят молодого человека с теми вещами и явлениями, о которых он в будущем обязан будет рассказывать своим ученикам. Знания, основанные на наглядных представлениях, служат прекрасным средством уничтожения ограниченности воззрений, приносимых уроженцем маленького городка или деревни.

Жизнь в большом городе открывает будущему учителю глаза на многие явления общественной жизни, ранее остававшиеся для него неизвестными, расширяет его познания о мире и человеке. Наконец, пребывание в большом городе оказывает очень

сильное влияние на художественное развитие молодых людей, предоставляя возможность слушать хорошую музыку, посещать картинные галереи, театры и т. д. Все это формирует эстетические вкусы будущего учителя, облагораживает его, развивает чувство прекрасного. Именно по этим причинам, писал Вандер, все университеты открываются в более или менее крупных городах, а следовательно, и учительские семинарии должны открываться там же.

Высказывания Вандера относительно организации педагогического образования свидетельствуют о его чрезвычайно высоком идеале народного учителя.

Вся педагогическая деятельность Карла Фридриха Вильгельма Вандера, его мысли о воспитании и обучении, высказанные в многочисленных работах, позволяют сделать вывод, что он был одним из крупнейших педагогов-демократов первой половины XIX в.

Вандер всю свою жизнь боролся за создание единой демократической народной школы, освобожденной от опеки со стороны церкви и прусской монархии. Он полагал, что школой может руководить только разумное государство и только через учителей-специалистов. Школа должна быть доступной всем, а поэтому она не может быть платной.

Отстаивая необходимость создания общенемецкой единой школы, Вандер требовал объединения всех немецких учителей. Средством объединения учительства он считал организацию профессиональных союзов. Вандер не ограничивался только теоретическими рассуждениями по этому вопросу, ему принадлежит честь создания первого всегерманского союза учителей и ряда областных учительских организаций.

Развивая прогрессивные педагогические идеи эпохи Просвещения, Вандер выдвинул перед школой задачу всестороннего развития подрастающего поколения. При этом особенно настаивал он на необходимости развития у детей способности самостоятельно мыслить. Совместная общественно-педагогическая деятельность Вандера и Дистервега, несомненно, способствовала изменению содержания и методов обучения в народной школе.

Вандер считал неразрывными школу и политику. Поэтому он высказал очень ценную мысль о том, что учителя не могут ограничиться только обучением детей в школе. Учителя должны быть воспитателями народа, должны стоять в центре политической жизни общины и государства.

Вандер высказал ряд ценных мыслей о системе подготовки учителей для народных школ, направленных на улучшение работы прусских учительских семинарий.

Вандер был велик своей неутомимой борьбой за прогресс, своей любовью к народу, школе, учителям. Деятельность и мысли Вандера, составляющие большой вклад в развитие немецкой и мировой прогрессивной педагогики, по заслугам оценены в Германской Демократической Республике, где лучшие учителя и другие работники народного образования награждаются золотыми, серебряными и бронзовыми медалями с изображением патриота-демократа Карла Фридриха Вильгельма Вандера, «одного из лучших людей, когда-либо работавших в прусской народной школе», этого «Дистервега из Силезских гор»⁶⁹.

⁶⁹ J. T e w s, EinJahrhundert preußischer Schulgeschichte. Volksschule und Volksschul-lehrerstand in Preußen im 19. und 20. Jahrhundert. Verlag von Quelle und Meyer in Leipzig, 1914, SS. 120—121.