



**Е. В. Южанинова**

**ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ  
КОНЦЕПЦИЯ  
ВИЛЬГЕЛЬМА  
ФОН ГУМБОЛЬДТА:**

**к 250-летию со дня рождения**

УДК 37(092)(091)

ББК 74.03(4 Гем)5-218

Статья посвящена 250 годовщине со дня рождения выдающегося представителя немецкого филологического неогуманизма, государственного деятеля Вильгельма фон Гумбольдта (1767–1835 гг.), философско-педагогическая теория которого и опыт проводимых реформ существенно повлияли на развитие педагогической мысли и системы образования Германии конца XVIII—начала XIX вв.

**Ключевые слова:** немецкий неогуманизм; философско-педагогическая теория В. Гумбольдта; личность; образование; самообразование; свобода; индивидуальность.

**Ye. V. Yuzhaninova**

**THE HUMANISTIC CONCEPT  
WILHELM VON HUMBOLDT:  
To the 250-th Anniversary of the birth**

The article is devoted to the 250-th anniversary of the birth of the outstanding representative of German philological neo-humanism, great statesman Wilhelm von Humboldt, whose philosophy-educational views and reforms influenced greatly the theoretical foundation of German pedagogy and education of the end of the XVIII—the beginning of the XIX-th centuries.

**Key words:** German neo-humanism; V. Humboldt's philosophical and pedagogical theory; personality; education; self-education; freedom; individuality.

Определяющее влияние на развитие педагогической мысли Германии конца XVIII — начала XIX в. оказал филологический неогуманизм, одним из видных представителей которого

является Вильгельм фон Гумбольдт (1767–1835) — вершина немецкой и европейской гуманитарной истории, философ, филолог, государственный деятель и дипломат. Получивший

воспитание в духе Ж. Ж. Руссо и филантропической школы, он полностью принял идеи эпохи Просвещения. Большое воздействие на становление В. ф. Гумбольдта как педагога оказали его первый учитель И. Г. Кампе, соратник И. Б. Базедова в Фиантропии в Дессау, а также известные в Германии филолог Х. Г. Хейне (1729—1812) и поэт, философ и педагог И. Г. Гердер — основатели неогуманизма. Дружба с И. В. Гете и Ф. Шиллером стала, по словам В. ф. Гумбольдта, «самым большим образовательным событием его жизни»<sup>1</sup>.

Философия образования В. ф. Гумбольдта направлена на углубленное понимание внутренней сущности человека, осознание уникального и особенного через раскрытие заложенных в человеке сил. Центр его размышлений — человек как индивидуум. В работе «Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства» (1792) философ сформулировал цель воспитания каждого человека, которая заключается в «высшем и наиболее пропорциональном формировании его способностей в единое целое»<sup>2</sup>. Утверждая основные понятия образовательной парадигмы классически-идеалистической эпохи, ученый поддерживал господствующую в обществе того времени мысль «обще-

человеческого и всесторонне гармоничного образования», особо отмечая при этом, что речь должна идти о развитии всех сил человека, а не только его сил разума, как считалось в эпоху Просвещения. Он должен прийти к гармоничному внутреннему образу, т. е. образовать себя и стать человеком. Разрабатывая эту мысль вслед за И. Г. Песталоцци, В. ф. Гумбольдт считал самой непосредственной обязанностью человека формирование собственного существа.

Само понятие «образование» (**Bildung**) как становление собственного уникального образа, выступая в качестве основного понятия немецкой педагогики, берет начало с трудов В. ф. Гумбольдта<sup>3</sup>. В отличие от средних веков, когда оно обозначало отражение образа Бога в человеке, к концу XVIII в. понятие получило значение «актуализации собственных сил человека в формировании культурного и социального мира»<sup>4</sup>.

Для достижения этой цели первым и неотъемлемым условием, по мысли В. ф. Гумбольдта, является свобода. В частности, ученый писал, что «среди свободных людей все ремесла развиваются быстрее; искусства процветают; науки расширяют свою проблематику. В обществе свободных людей и семейные узы

<sup>1</sup> Klassiker der Pädagogik. 1. Band von Erasmus v. Rotterdam bis Hilbert Spenger. Herausgegeben von H. Scheuerl. 2. Auflage. München : Verlag C.H. Beck, 1991. S. 210.

<sup>2</sup> Гумбольдт В. Ф. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985. 451 с. С. 30.

<sup>3</sup> Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 19. Neu bearbeitete Auflage. 6. Band, D EW. 1988. 704 S. S. 313.

<sup>4</sup> Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. 3. Überarbeitete Auflage. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1991. 383 S. S. 70.

теснее; родители с большим рвением заботятся о детях и благодаря большому благосостоянию скорее могут осуществить свои желания. В среде свободных людей возникает соревнование, и лучшие воспитатели появляются там, где их судьба зависит от успеха их деятельности, а не от содействия государства»<sup>1</sup>. Стремление к свободе (принцип свободы) иллюстрирует исключительно индивидуалистические и подчеркнуто либеральные взгляды молодого В. ф. Гумбольдта.

В основе философии образования В. ф. Гумбольдта лежит принцип самообразования. В письме 1791 г. он подчеркивал: «Главными максимами считаю следующие: ничто так не важно на земле, как высшая сила и самое многостороннее образование индивидов. Отсюда первый закон истинной морали — образуй себя сам. И только второй закон — действуй на других только тем, что ты есть»<sup>2</sup>. При всей активной деятельности человека собственное образование и формируемая им точка зрения должна быть, по мнению В. ф. Гумбольдта, приоритетной. Все дела, творения и достижения оценивались ученым как «средства своего самоформирования»<sup>3</sup>. Самообразование означало для

В. ф. Гумбольдта развитие индивидуальности. Принцип индивидуальности наряду с принципом свободы особо выделялся у В. ф. Гумбольдта. К развитой индивидуальности относилась так называемая «широта», т. е. стремление каждого человека самому стать «человечеством» и воплотить в себе все совершенство идеального образа. Таким образом, ученый признавал диалектическую взаимосвязь индивидуальности и человечества. Данные принципы, поощряющие воспитание человека как целостного существа, открытые в античности греками, благодаря В. ф. Гумбольдту легли в основу образования в неогуманистической гимназии и сохраняют свою актуальность в настоящее время.

Вместе с тем концепция воспитания В. ф. Гумбольдта не может пониматься только как индивидуалистически направленная. Признавая важность устройства индивидуальной жизни и «развития богатства индивидуальных форм», философ утверждал, что «самовоспитание... может быть продолжено лишь в более широком контексте развития мира», индивид не только вправе, но и обязан сыграть свою роль в формировании окружающего мира<sup>4</sup>. Отмечая, что отдельный человек су-

<sup>1</sup> Гумбольдт В. ф. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя / сост. С. Я. Карп. М.: Просвещение, 1992. С. 48–53. С. 50.

<sup>2</sup> Кноор К., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. 318 S. S. 95.

<sup>3</sup> Педагогическая энциклопедия. Т. 3. / под ред. А. Г. Калашникова – М.: Работник просвещения, 1929. 894 с. С. 179.

<sup>4</sup> Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы : вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 254.

щество в исторической жизненной взаимосвязи, ученый был уверен, что и культура, и общество лучше всего развиваются, если индивидуум активно работает над собой. То, каков он сам, идет на пользу целому. Исходя из данного положения, В. ф. Гумбольдт определял роль государства в воспитании и образовании. Содержание образования В. ф. Гумбольдт отразил в учебных планах (Кенигсбергском и Литовском). Вслед за И. Г. Песталотци ученый считал, что главным содержанием обучения в народной школе должна стать работа над формой, числом и родным языком, что составляет фундамент всего обучения. В гимназическом образовании он различал специальные области: «лингвистическую» (родной и иностранные языки), «историческую» (история, география, естествознание) и «математическую» (математика, физика). Причем был возможен различный акцент, но не отказ от какой-либо из этих областей. Вместе с тем приоритетное значение В. ф. Гумбольдт придавал древнегреческому языку, включив его в равном с латынью объеме в новый учебный план гимназии. Помимо древних и родного языков, в него вошли математика, естествознание, география, пение, а также история, преподавание которой было расширено за счет изучения античности. Притом из учеб-

ного плана гимназии был исключен закон Божий. Главное, чему должны научиться ученики гимназии, считал В. ф. Гумбольдт, — это умение учиться, тренировать свои силы<sup>1</sup>.

Размышляя о роли и образе учителя, философ высказывал мнение, что наставнику ни к чему быть «превосходным ученым», но он обязан «досконально знать все, чему учит, и настаивать на том, чтобы та же доскональность была и у его учеников»<sup>2</sup>. В связи с этим ученый критиковал метод образования филантропической школы: «Без этого желания иметь доскональность все так и остается игрой, и из этого ничего путного ни в теории, ни в практической жизни выйти не может»<sup>3</sup>. Данная цитата иллюстрирует убеждение В. ф. Гумбольдта в необходимости глубоких, а не поверхностных знаний по различным предметам, составляющим общее образование. Кроме того, отметим, что игра как метод преподавания не нашла поддержки ученого.

К сожалению, следует признать, что творчеству В. ф. Гумбольдта вплоть до XX в. не уделялось большого внимания в контексте политики в области образования и теории педагогики. Первым, кто признал ценный вклад В. ф. Гумбольдта в развитие образования, был Э. Шпрангер (1882—1963) — известный немецкий педагог. Существенные составные

<sup>1</sup> Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958. 496 S. S. 253.

<sup>2</sup> Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243—256. С. 244.

<sup>3</sup> Там же. С. 244.

части концепции В. ф. Гумбольдта, на наш взгляд, пережили свое время и предвосхищают современную концепцию личностно-ориентированной педагогики, главным принципом которой является гуманистическая направленность, что означает реальное признание ценности, неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Личностный подход к образованию, утверждающий абсолютную педагогическую ценность ребенка, предполагает формирование уникальной человеческой индивидуальности, реальное признание неповторимости, целостности личности человека, его права на свободное развитие и проявление своих способностей. Вместе с тем следует признать, что, несмотря на гуманистическую направленность педагогической мысли Германии конца XVIII—начала XIX в., система образования строилась, в первую очередь, под влиянием государственной политики, обусловленной территориальной раздробленностью государства. А потому определенное внимание следует уделить вопросу отношения государства к образованию и проблеме реформирования школьной системы, также нашедших яркое отражение в творчестве В. ф. Гумбольдта.

Подчеркнем, что проблема взаимоотношения государства и образования всегда являлась актуальной, начиная с возникновения первых форм государственности и особенно обостряясь в переломные моменты истории общества. Так и в полити-

чески раздробленной феодальной Германии того времени педагогическая мысль, отражая борьбу прогрессивных сил за объединение немецкой нации, создание единого государства, освобождение от наполеоновской оккупации, определяла важную роль государства в образовании и необходимость реформирования школьной системы.

Именно взгляды В. ф. Гумбольдта на отношение государства к образованию, основанные на приоритетном в его творчестве принципе самообразования, представляют наибольший интерес и актуальность. Придерживаясь всю свою жизнь главной педагогической цели, а именно: всестороннего и гармоничного развития личности и всего человеческого рода, философ коренным образом менял свои воззрения на то, каким должно быть влияние государства на воспитание и образование. Прославляя естественный ход общественного развития, он воспринимал сначала государство как врага индивидуума, заботящегося только о своем укреплении за счет ущемления прав гражданина. Так, в своей ранней работе «Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства» (1792) В. ф. Гумбольдт критиковал деспотическое государство за его вмешательство в повседневную жизнь людей и резко противопоставлял государство и образование. Немецкий историк педагогики А. Ребле (A. Reble) оценивает эту работу как «рукопись экстремально индивидуалистического либерализма и од-

новременно типичное выражение недоверия молодого поколения по отношению к тогдашнему государству»<sup>1</sup>. Во имя достоинства человека В. ф. Гумбольдт выступал против всякого подчинения и всякой морали верноподданничества и, имея перед глазами абсолютистское довлеющее государство своего времени, призывал ограничить его компетенцию. Он устанавливал жесткие границы государству, деятельность которого, по мысли философа, должна сводиться к обеспечению внутренней и внешней безопасности граждан<sup>2</sup>. Между тем, воспитание должно быть передано свободной деятельности нации и организовано не в «государственных», а в «национальных» учреждениях — школах при общинах. Так как в учреждениях, находящихся под влиянием государства, существует опасность, по мысли В. ф. Гумбольдта, что «гражданин уже с самого детства воспитывается только как гражданин. Конечно, хорошо, если условия жизни человека и гражданина, насколько это возможно, совпадают... Но упомянутое совпадение полностью перестает быть благотворным, когда человек приносится в жертву граждану»<sup>3</sup>. Поэтому В. ф. Гумбольдт был уверен, что образование должно задаваться единственной целью,

а именно формированием человека. Таким образом, человек, по В. ф. Гумбольдту, обязан стать субъектом государства, способствующим формированию общественных условий, а общественному образованию следует находиться «полностью вне пределов, внутри которых государство должно осуществлять свою деятельность»<sup>4</sup>.

Однако впоследствии в связи с реформами 1806 года, вызвавшими рост доверия общества к государству, которое постепенно становилось носителем национальной культурной идеи, В. ф. Гумбольдт изменил свою точку зрения. Власть государства, по мысли В. ф. Гумбольдта, все больше основывалась на свободном развитии сил нации, при котором государственное принуждение и личная нравственная свобода больше не исключали друг друга. Эта позитивная установка нашла позднее особое выражение у И. Г. Фихте и Г. В. Гегеля.

Сам В. ф. Гумбольдт в тесном сотрудничестве с П. ф. Штейном успешно работал над государственными реформами. Разделяя взгляды исторически умеренного либерализма, он рассматривал народ как сообщество самоотверженных членов, активно принимающих участие в государственной жизни.

<sup>1</sup> Reble A. *Geschichte der Pädagogik*. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. 336 S. S. 179.

<sup>2</sup> Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы : вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 247.

<sup>3</sup> Гумбольдт В. ф. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя / сост. С. Я. Карп. М.: Просвещение, 1992. С. 48–53. С. 49.

<sup>4</sup> Там же. С. 51.

В. ф. Гумбольдт считал, что человека следует оценивать не по тому, чем он полезен для государства, наоборот, государство и конституция имеют для человека ценность настолько, насколько они уважают человека и защищают его достоинство и свободу. «*Не человек для государства, а государство для человека*»<sup>1</sup>. Подчеркнем актуальность такой постановки вопроса и в современном правовом, конституционном и социальном государстве. Таким образом, центральная мысль педагогической концепции позднего В. ф. Гумбольдта — развитие индивидуальности как высшая цель деятельности государства — нашла поддержку многих педагогов и мыслителей своего времени и совершенно соответствует ценностям представлениям современного общества. Признание диалектической взаимосвязи индивидуума и общества, индивидуальности и человечества, самоформирования и формирования мира лежит в основе образовательной концепции В. ф. Гумбольдта. В образовании индивидуума он видел единственную гарантию постепенного воплощения идеи доброго государства и справедливого и ответственного общества<sup>2</sup>. Без образования индивидуальности социальное

улучшение для В. ф. Гумбольдта не представлялось возможным<sup>3</sup>.

Именно образование человека, а не образование гражданина или профессиональная специализация было главным стремлением В. ф. Гумбольдта при организации прусской школьной системы. Мыслитель был убежден, что в основу развития личности в государстве должно лечь общее гуманитарное образование. Критикуя проекты внедрения реального образования на начальной ступени, В. ф. Гумбольдт решительно отвергал раннюю профессионализацию. Вместе с тем, В. ф. Гумбольдт допускал существование особых бюргерских или реальных школ, подчеркивая возможность профессионального образования «*особо и после*» завершеного общего обучения»<sup>4</sup>. Таким образом, в противоположность одностороннему интеллектуальному или узко-профессиональному образованию В. ф. Гумбольдт ставил перед воспитанием задачу пробуждения всех основных сил человеческой природы.

Поскольку процесс обучения, по мысли ученого, состоит из трех естественных стадий, а именно: элементарного, школьного и университетского обучения, и каждая из них составляет

<sup>1</sup> Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. 336 S. S. 180. <sup>2</sup> Бим-Бад Борис. Учимся у истории // Учительская газета. 1988. 26 нояб.

<sup>2</sup> Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. 3. Überarbeitete Auflage. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1991. 383 S. S. 72.

<sup>3</sup> Brockhaus Enzyklopädie in 24 Bänden. 19. Neu bearbeitete Auflage. 6. Band, D EW. 1988. 704 S. S. 314.

<sup>4</sup> Klassiker der Pädagogik. 1. Band von Erasmus v. Rotterdam bis Hilbert Spenger. Herausgegeben von H. Scheuerl. 2. Auflage. München : Verlag C. H. Beck, 1991. 380 S. S. 213.

неразрывное целое, то философ отстаивал идею трех, следующих друг за другом учебных заведений: заведение, дающее начальное школьное образование (народная школа), среднее школьное образование (гимназия) и университетское образование (университет). Все эти ступени преследуют одну цель — «полное и без недостатков, универсальное развитие сил» (В. ф. Гумбольдт). Таким образом, три типа школ должны по возможности следовать друг за другом, т. е., как у Я. А. Коменского, вертикально надстраиваться друг над другом. Начальная школа призвана заложить основу для последующих уровней образования, и является, таким образом, единой основой всей системы<sup>1</sup>. В работе «Идеи, которыми следует руководствоваться при составлении проекта учреждения в Литве системы городских школ» (1809) мыслитель подчеркивал, что «вся система образования зиждется, следовательно, на одном и том же фундаменте. Самому простому разнорабочему и самому рафинированному выпускнику-бакалавру нужно в самом начале давать одинаковую умственную подготовку, если мы не хотим, чтобы в лице первого пренебрегали человеческим достоинством, а второму позволяли стать жертвой недостойной сентиментальности и химер воображения»<sup>2</sup>. Отстаивая идею «воспитания во всей полноте

человеческой личности» для всех членов общества, В. ф. Гумбольдт призывал давать возможность обучения в высших учебных заведениях всем желающим, создавая для бедных специальный национальный фонд.

Нужно отметить, что педагогическая мысль исследуемого периода значительно обгоняла в своем развитии школу, несшую на себе отпечаток узости и провинциальности раздробленного немецкого государства, и была нацелена на совершенствование образовательной практики. Опережающее развитие педагогической мысли делало особенно значимым ее влияние на преобразование школы. Прогрессивные гуманистические тенденции, усилившиеся в педагогической мысли Германии (в том числе взгляды на отношение государства к образованию), нашли отражение в предложениях по реформе школы начала XIX в., проводимой министерством П. ф. Штейна. Этот этап прусских реформ принято называть «модернизацией сверху»<sup>3</sup>. Преобразование немецкой школы в начале XIX в. имело целью приведение системы образования в соответствие с социально-экономическими потребностями страны, создание государственной централизованной системы образования. Именно первая треть XIX в. явилась в истории образования Германии, по оценке

<sup>1</sup> Knoop K., Schwab M. *Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. 318 S. S. 98.*

<sup>2</sup> Тогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы : вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 250.

<sup>3</sup> Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. 576 с. С. 120.

Ф. Паульсена, «эпохой преобразования и деятельного устройства всех учебных заведений от университета до народной школы»<sup>1</sup>. Идея чистого всестороннего гармоничного образования человека, ярко представленная в педагогической мысли, решительно повлияла на школьную систему. Всеобъемлющая реформа системы образования в Пруссии напрямую связана с именем В. ф. Гумбольдта. В 1808 г. Высшую школьную коллегию преобразовали в «Секцию культов и общественного обучения» министерства внутренних дел Пруссии, ее руководителем в 1809 г. назначен В. ф. Гумбольдт, перед которым была поставлена задача заложить основы новой системы образования в Пруссии. Несмотря на то что во главе прусского департамента просвещения он пробыл всего шестнадцать месяцев, его деятельность дала новый импульс политике в области образования. Подчеркивая значение этих коротких полутора лет, Ф. Шаффштейн, биограф В. ф. Гумбольдта, писал, что философ «широко открыл двери элементарных школ, гимназий и университета идее образования своего времени, которая определялась Ж.-Ж. Руссо и И. Г. Песталотци, неогуманистической педагогической мыслью, обеспечивая создание государственной школьной системы»<sup>2</sup>

В 1810 году по инициативе В. ф. Гумбольдта был основан

Берлинский университет, в основу которого легли неогуманистические идеалы. Целью высшего образования было провозглашено свободное целостное развитие и совершенствование личности. Идея свободы через образование нашла отражение в сформулированных В. ф. Гумбольдтом основных принципах и ценностях классического университета, заключавшихся в понимании академизма в образовании как свободного поиска истины преподавателем и студентом, ориентации на высокое знание через исследование, необязательно имеющее узкопрактическое применение, а также включение всех участников образовательного процесса в общественную жизнь как гарантию гуманизации самого государства, заинтересованного в подготовке квалифицированных, деятельных и ответственных граждан. В новом типе высшей школы должно было состояться «образование через науку» (В. ф. Гумбольдт). Гумбольдтовская модель университета характеризовалась единством обучения и исследования. Этот критерий любой вузовской деятельности актуален с гумбольдтовских времен до сегодняшнего дня. Таким образом, в Берлине был создан образец современных университетов во всей Германии, по подобию которого основывались или реорганизовались

<sup>1</sup> Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии ; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М. : Сызган, 1908. 330 с. С. 200.

<sup>2</sup> Knoop K., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. 318 S. S. 92.M.: Изд-во УРАО, 1998. 576 с.

другие, например, в Бреслау (1811), Бонне (1818), Мюнхене (1826). Данная модель университета укоренилась и в России.

К разработке реформы школы В. ф. Гумбольдт привлекал известных философов и педагогов: Ф. Д. Шлейермахера, Г. В. Гегеля, И. Ф. Гербарта и других, создавая комиссии, которые должны были дать рекомендации по учебным планам, методам, а также экзаменам на аттестат зрелости и экзаменам на учительский пост. Ближайшими соратниками В. ф. Гумбольдта были Г. Л. Николовиус (1767–1839), который, начав свою службу в 1805 году, в течение 30 лет активно влиял на всю школьную прусскую систему, и И. В. Зюверн (1775–1829), государственный советник и член высшей школьной администрации (1809–1819). Именно И. В. Зюверн, видевший в реформе школы путь обновления всей культурной жизни страны, подготовил в 1809 г. проект реформы просвещения, в основу которого положил идеи единой школы и национального воспитания, обобщив в нем идеи И. Г. Песталоцци и немецких педагогов-мыслителей.

Наибольших успехов реформаторы достигли в области среднего образования, оформив в неогуманистическом духе гимназию, что позволило ей в течение всего XIX

в. оставаться главным типом школы в среднем образовании, несмотря на все усиливающееся движение реальной школы. Руководящей мыслью реформы гимназии было: «освободить ученика от гнета прежней безжизненной учебы и вывести его на путь живого, самостоятельного усвоения наиболее достойного содержания, т. е. на путь истинного самообразования»<sup>1</sup>. Тем самым реформа ориентировалась на «идеал универсального самораскрытия индивидуума»<sup>2</sup>. Реформа проводилась по трем основным направлениям:

1). Изменились требования к образованию учителей. Указ от 12 июля 1810 для получения учительского звания устанавливал особый экзамен *pro facultate docendi*. Так, 1810 г. стал годом рождения в Пруссии особого сословия гимназических учителей. Благодаря новому экзамену звание учителя («филолог») было отделено от духовного звания («теолог») и учителя составили самостоятельную профессиональную группу. Цель этого нововведения — обеспечить персонал учителей с действительно научным цензом. Учитель гимназии должен обладать подготовкой большей, чем только общеобразовательная подготовка теолога, он должен иметь настоящее образование ученого<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 218.

<sup>2</sup> Deutschland. Porträt einer Nation. Band 1. Geschichte. Mit Einleitung von R.v. Weizsäcker. Gütersloh : Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1985. 440 S. S. 208.

<sup>3</sup> Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 220.

2). И. В. Зюверном был разработан новый учебный план для гимназий, выдвигавший четыре согласованных между собой главных предмета — латинский, греческий, немецкий языки и математику, а также историю, географию, естествознание и Закон Божий. Гимназия, в отличие от старой латинской (учебной) школы, стремилась дать всестороннее образование, включающее грамматико-литературное образование (древние языки и немецкий) и научно-математическое (естествознание, история, религия). Главная цель — проникновение духом древности, достигаемое путем основательного знакомства с выдающимися древними авторами, особенно греческими<sup>1</sup>. Так, с создания гумбольдтовской гимназии греческий стал наряду с латынью существенной составной частью всего среднего образования вплоть до XX в. Таким образом, учебные планы гимназий, продолжая ориентироваться на древнегреческий идеал гармонически развитой личности, стали больше уделять внимания развитию мышления, эстетических вкусов, формированию научного мировоззрения. Математика получила такой же высокий статус среди учебных дисциплин классических типов школ, как и грамматика древних языков, являясь наряду с ними главным средством развития психических свойств учащихся (мышления, памяти, воображения, внимания и др.).

<sup>1</sup> Там же. С. 221.

<sup>2</sup> Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 221.

3). Была утверждена новая программа выпускных экзаменов (1812 г.), предусматривающая владение обоими древними языками, немецкое сочинение, математические задачи с объяснением и устные испытания по всем предметам курса. Разработанное под руководством В. ф. Гумбольдта новое положение об экзамене на аттестат зрелости сделало те латинские школы, которые были вправе принимать этот экзамен и которые с этих пор именовались «гимназии», подготовительным учреждением к университету<sup>2</sup>. Таким образом, формирование системы в прусском образовании коснулось в первую очередь различий между «гимназией» и «школой», зародившихся еще в XVIII в. В соответствии с правилами получения аттестата зрелости, сформулированными законодательствами 1788, 1812 и позднее 1834 г., при зачислении в университет был отменен вступительный экзамен, его заменили выпускными экзаменами в школах. Так, экзамен на аттестат зрелости повсюду стал условием для зачисления в университет и, в первую очередь, важным инструментом регламентации государственной школьной системы. Структурные изменения средней школы сопровождались конфликтом между ее различными типами, поскольку не все они были официально признаны государством и получили возможность предоставлять выпускникам право поступле-

ния в университет. До конца XIX в. это право имела, несмотря на критику, наиболее развитая девятилетняя «гуманитарная» гимназия<sup>1</sup>. Большое число латинских школ такого признания не получили.

Наряду с реформированием высшей и средней школы В. ф. Гумбольдт пытался обновить и народную школу путем распространения идей И. Г. Песталоцци, в чем ему оказывали активную помощь вышеназванные сотрудники прусского департамента просвещения И. Г. Николовиус и И. В. Зюверн. Если вначале В. ф. Гумбольдт относился к методу швейцарского педагога сдержанно, то впоследствии под влиянием «Речей к немецкой нации» И. Г. Фихте, который за основу своего проекта введения народного немецкого образования предлагал методику И. Г. Песталоцци, он всецело стал поддерживать его идеи при условии правильного воплощения этих идей в жизнь. Целью народной школы было провозглашено «поднятие каждого ребенка, каждого члена человеческого общества на ступень свободной, умственно и нравственно самостоятельной личности»<sup>2</sup>. Путь к этой цели заключался в воспитании к свободе. Задачу воспитателя реформаторы видели в пробуждении

скрытых в человеческой природе сил и в предоставлении им способов разумно проявлять себя. Так, в 1808—1811 гг. коренным образом изменились дух и работа в начальных школах. Народная школа стала «школой развития и формального образования, средством гармонического упражнения всех душевных и телесных сил и способностей»<sup>3</sup>. В учениках формировалась самостоятельность мышления, логика свободного рассуждения и изложения мысли, умение учиться осмысленно. В соответствии с новыми учебными планами в результате реформы в школах утвердились элементы естествознания. В программу были включены геометрия, черчение, география, элементарная физика, физиология и естественная история, излагавшая ботанику и зоологию элементарно-научным способом, а также физические упражнения в качестве учебного предмета<sup>4</sup>.

Вместе с тем нужно отметить, что при реализации школьной реформы В. ф. Гумбольдта особую актуальность приобрел вопрос о взаимоотношении государства и церкви, роли и месте религии в школе. В результате развития капиталистических отношений, экономического и политического укрепления буржу-

<sup>1</sup> Салимова К., Додде Н. Педагогика народов мира: история и современность. М.: Педагогическое общество России, 2001. 576 с. С. 113—114.

<sup>2</sup> Паульсен Ф. Исторический очерк развития образования в Германии; пер. под ред. Н. В. Сперанского. М.: Сытин, 1908. 330 с. С. 263.

<sup>3</sup> Модзалевский Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древних до наших времен. Ч. 2. СПб.: Алетей, 2000. 489 с. С. 55.

<sup>4</sup> Монро П. История педагогики. Ч. 2. Новое время; пер. с англ. М. В. Райх; под ред. Н. Д. Виноградова. М.: Издание товарищества Мирь, 1914. 372 с. С. 320.

азии, а также в духе прогрессивных устремлений педагогов-мыслителей к секуляризации школьной жизни прусские законы 1810, 1816, 1817 гг. подтверждали веротерпимость и светский характер школы. Борьба В. ф. Гумбольдта за самостоятельное, дееспособное руководство школьным управлением привела в 1817 г. к созданию самостоятельного министерства культов, которое вместе с провинциальными школьными коллегиями, выделившимися в 1825 г. из консисторий, особенно далеко отделило среднюю школьную систему от церковной сферы, установив над школой государственный контроль. Однако государственные меры к регламентации низшей школьной системы по-прежнему были направлены на укрепление влияния духовенства из страха перед последствиями расширенного народного образования. Учебные планы отдельных школ по-прежнему составлялись пастырями или церковными школьными ревизорами, которые стремились ограничить учебные предметы катехизисом, чтением, письмом и счетом. Таким образом, недостатком немецкой народной школы начала XIX в. оставалась ее резкая конфессиональность<sup>1</sup>.

В. ф. Гумбольдт и его соратники требовали создания единой школьной структуры. За элементарной школой, посещение которой должно было

стать для всех детей от 6 до 14 лет обязательным, следовала городская (или реальная) школа, к которой примыкала гимназия. Высшей ступенью являлся университет. Эта школьная система должна была стать, по замыслу реформаторов, доступной всем детям. Однако, вопреки планам прогрессивных педагогов, новая школьная система оставалась дуальной, т. е. была расколота на высшую и низшую школьную систему. Эти две системы не имели между собой никакой связи, что затрудняло переход из народных школ в средние даже для наиболее даровитых и прилежных детей народных масс<sup>2</sup>. Принципы равного доступа к полному образованию оставались декларацией, в частности, переходу в среднюю школу препятствовали высокая плата за обучение, несогласованность программ начальной и средней школы, существование особых подготовительных классов при средних учебных заведениях.

Таким образом, план создания единой структуры образования с тремя последовательными ступенями, в которых прослеживается единство и преемственность обучения, не получил признания в Германии начала XIX в. и даже в XX в. не был в полной мере реализован; проблемы ступеней обучения, их преемственности остаются до сих пор актуальными и в современной Германии<sup>3</sup>. Несмотря на это, проект школьного закона В. ф. Гумбольдта

<sup>1</sup> Педагогическая энциклопедия. Т. 3. / под ред. А. Г. Калашникова. М.: Работник просвещения, 1929. 894 с. С. 691.

<sup>2</sup> Там же. С. 692.

<sup>3</sup> Гогендорф Г. Вильгельм фон Гумбольдт // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. З. Морси. М., 1994. № 3/4 (87/88). С. 243–256. С. 251.

стал исходным пунктом для воплощения в дальнейшем демократической школьной системы. Благодаря провозглашению равного права на образование и на равные условия развития для всех, он точнее всего соответствовал принципам буржуазной демократии. Впервые в Германии была предпринята попытка, хотя и не полностью удавшаяся, реализации развиваемых с последней трети XVIII в. идей буржуазного национального воспитания во всей системе образования от элементарных школ до университетов. За реформой школы в Пруссии последовали образовательные реформы в других немецких государствах, благодаря которым в Германии уже в первой половине XIX в. **значительно снизился** уровень неграмотности населения.

Между тем прогрессивное направление «эпохи реформ» и наметившиеся гуманистические тенденции в образовании очень скоро были потеснены контрреформами. Первая волна контрреформ, представлявшая попытку затормозить развитие школы, началась уже в 1815 г. Поражение Наполеона (1815) резко изменило политическую ситуацию в Западной Европе и, в частности, в Германии. Реставрация Бурбонов во Франции сопровождалась реакцией, постепенно охватившей всю Европу. В Германии период Реставрации с 1815 до 1848 года был направлен на сохранение традиционных общественных структур, вновь усилившегося абсолютизма ((Священный Союз (1818), Карлсбадские решения (1819), «преследования демагогов»)).

Разбуженная политическая активность подавлялась, завоеванные политические права отменялись. С политической реставрацией дворянского господства феодально-клерикальная реакция боролась против учительского образования, против идей улучшения системы народного образования. Расширенные знания и умения, новые методы воспитания, которые преподавались будущим учителям в некоторых руководимых либеральными и демократическими педагогами семинарах, подвергались реакционными силами гонениям как «мнимое образование». Реакционные силы после 1815 г. во время «преследования демагогов» увольняли самых прогрессивных учителей со службы (Ф. А. Дистервег). Их бросали в тюрьму, вынуждали к эмиграции. Деятельность оставшихся учителей подлежала строгому контролю. Реакционные силы вынудили В. ф. Гумбольдта покинуть государственную службу и в целом существенно затормозили развитие народного образования. Так, подготовленный И. В. Зюверном закон (1819) об общей системе обучения, в котором нашли окончательное отражение все реформаторские устремления эпохи, остался лишь в проекте. В последующие три десятилетия недоверие правительства по отношению к народной школе и к народному образованию дошло до открытого наступления. Все эти конфликты нашли свое отражение в буржуазно-демократической революции 1848 г.<sup>1</sup> Однако, несмотря на ограничения, введенные клерикально-реакционными кругами после 1815 г.,

<sup>1</sup> Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958. 496 S. S. 258.

движение вперед в области массового образования в народных школах стало необратимым.

Подводя итог, можно утверждать, что философско-педагогическая гуманистическая концепция В. ф. Гумбольдта не утратила своей актуальности и может быть разумно использована при построении современной педагогической теории, а его реформаторская деятельность привела к созданию государственной системы образования. Реформаторская де-

ятельность В. ф. Гумбольдта явилась важнейшей предпосылкой создания в образовании механизмов социального и профессионального лифта для всех социальных групп (в первую очередь, для буржуазии) в основе которого был положен критерий школьной успеваемости. Таким образом, доступ к знаниям и квалификации, получивший в начале XIX в. особое значение, стал успехом педагогической мысли и исторической традицией современного немецкого общества.

### Список литературы

1. Гогендорф, Г. Вильгельм фон Гумбольдт / Г. Гогендорф // Перспективы: вопросы образования. Т. 2. Мыслители образования / ред. Э. Морси. — М., 1994. — № 3/4 (87/88). — С. 243—256.
2. Гумбольдт, В. ф. Идеи к опыту, определяющему границы деятельности государства / В. Ф. Гумбольдт // Величие здравого смысла. Человек эпохи просвещения: книга для учителя / сост. С. Я. Карп. — М.: Просвещение, 1992. — С. 48—53.
3. Гумбольдт, В. ф. Язык и философия культуры / В. ф. Гумбольдт. — М.: Прогресс, 1985. — 451 с.
4. Модзалевский, Л. Н. Очерк истории воспитания и обучения с древних до наших времен / Л. Н. Модзалевский. — Ч. 2. — СПб.: Алетейя, 2000. — 489 с.
5. Монро, П. История педагогики / П. Монро. — Ч. 2. Новое время; пер. с англ. М. В. Райх; под ред. Н. Д. Виноградова. — М.: Издание товарищества Мирь, 1914. — 372 с.
6. Паульсен, Ф. Исторический очерк развития образования в Германии / Ф. Паульсен; пер. под ред. Н. В. Сперанского. — М.: Сытин, 1908. — 330 с.
7. Педагогическая энциклопедия. Т. 3. / под ред. А. Г. Калашникова — М.: Работник просвещения, 1929. — 894 с.
8. Салимова, К. Педагогика народов мира: история и современность / К. Салимова, Н. Додде. — М.: Педагогическое общество России, 2001. — 576 с.
9. Brockhaus Enzyklopdie in 24 Bänden. 19. Neu bearbeitete Auflage. 6. Band, D — EW. 1988. 704 S.
10. Deutschland. Porträt einer Nation. Band 1. Geschichte. Mit Einleitung von R.v. Weizsäcker. Göttersloh : Bertelsmann Lexikothek Verlag, 1985. — 440 S.
11. Geschichte der Erziehung. Berlin : Volk u. Wissen, 1958. — 496 S.
12. Klassiker der Pädagogik. 1. Band von Erasmus v. Rotterdam bis Hilbert Spenger. Herausgegeben von H. Scheuerl. 2. Auflage. München : Verlag C. H. Beck, 1991. — 380 S.
13. Knoop K., Schwab M. Einführung in die Geschichte der Pädagogik. Pädagogen-Porträts aus vier Jahrhunderten. 4. Auflage. Wiebelsheim : Quelle u. Meyer, 1999. — 318 S.
14. Kron F.W. Grundwissen Pädagogik. 3. Überarbeitete Auflage. München, Basel : Ernst Reinhardt Verlag, 1991. — 383 S.
15. Reble A. Geschichte der Pädagogik. Stuttgart : Ernst Klett Verlag, 1959. — 336 S.