



Личность в контексте культуры

Юрген Шлюмбом

ШКОЛА ЖИЗНИ: РАЗМЫШЛЕНИЯ О СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩИХ ПОКОЛЕНИЙ В ДОИНДУСТРИАЛЬНОЙ ГЕРМАНИИ

(Перевод с английского Оксаны Слученковой
и Виталия Безрогова)

История детства и
развитие средств
коммуникации

Существует мнение, что на историю детства в значительной степени влияют изменения в способах передачи информации. Так, например, Нейл Постмэн утверждает, что увеличение значимости периода детства и внимания к нему было тесно связано с появлением печатных средств коммуникации. Это событие, согласно Постмэну, послужило причиной обособления мира взрослых, который отгородился от детей с помощью печатного станка и стал доступным для ребенка только через прохождение последним длительного пути обучения. В период с конца XV века по начало XIX века практически во всех западных обществах складывается понимание мира детства как особой среды: «Время между 1850 и 1950 годами представляет собой период наивысшего статуса, приписываемого в человеческой жизни эпохе детства». С тех пор, доказывает Н. Постмэн, этот мир детства, возникший в результате отделения его от взрослого мира, начал постепенно исчезать, так как с появлением электронных носителей информации скрывать от детей мир взрослых стало невозможно [1].

В данной статье мы планируем исследовать, в какой степени мир ребенка был в действительности отделен от мира взрослых в германоязычных странах на протяжении XVIII и начала XIX столетий, рассмотрев, какую роль в социализации детей играли книги и вербальное общение. Особенно нас интересует: 1) предполагаемое влияние печатных источников информации и вербаль-

ного общения на социализацию детей, происходящую в контексте различных социальных классов и культурных сред; 2) определение взаимосвязи между этими двумя аспектами и другими факторами, которые могут быть выведены из приведенных выше утверждений Постмэна. Мы не ставим перед собой задачи дать исчерпывающий обзор темы детства в германоязычных странах XVIII–XIX веков, мы лишь хотим представить некоторые наблюдения и размышления, которые могут послужить стартовой площадкой для аналитического обсуждения широко распространенных общих теорий.

Основное наше внимание сосредоточено на процессе социализации, происходившем за пределами школы, процессе, исторические свидетельства о котором далеко не всегда многочисленны [2]. Вне бюрократических институтов, таких как школа, на самом деле весьма сложно найти четко определенную группу письменных источников, с которой можно было бы начать исследование. Различные предписания (распоряжения, указы, законы и т.п.), безусловно, время от времени включают в себя заметки об общераспространенной практике. Подобные сведения обычно представлены в них в форме порицания или даже критики того или иного вида социальных практик в сфере воспитания подрастающего поколения. Иногда мы находим записи врачей, священников или чиновников, которые включают в себя ценные наблюдения, касающиеся «физического» и «нравственного» воспитания детей. Однако в большинстве случаев они содержат только слишком общую информацию, которая не является достаточно убедительной. В известном смысле для нашей цели лучше всего подходят не нормативные, а автобиографические тексты. Их преимущество состоит не только в том, что повествования о себе часто содержат описание детства рассказчика, но также в том, что либо просто в конкретных словах, либо композицией произведения они стремятся показать, как опыт, приобретенный в детстве, повлиял на данного автора в его дальнейшей жизни [3]. Это достоинство автобиографии тесно связано с ее недостатком: человек описывает свою жизнь, ретроспективно отбирая и создавая связи и зависимости между разными периодами его биографии, уже зная, что произошло после того или иного случая. В качестве дополнительного источника информации в таком исследовании могут быть использованы также письма, дневники и семейные бумаги. При этом важно учитывать, что они имелись по преимуществу только в образованных и состоятельных семьях

[4]. Письма, дневники и подобные им тексты составлялись более или менее одновременно с происходившими событиями, которые в них описываются. Несмотря на этот факт, даже в самом сокровенном дневнике и самом непринужденном семейном письме описываемые события подвергались стилистической и структурной обработке в зависимости от цели автора и предполагаемых ожиданий адресата.

Школа жизни

Мир ребенка
простого
крестьянина

Прежде всего, рассмотрим, каким был мир ребенка простого крестьянина или жителя небольшого города, то есть большинства людей, а не элиты общества. Там мы находим достаточное количество доказательств того, что печатные источники информации, письмо и вербальная коммуникация вообще имели весьма ограниченное влияние на ребенка, а мир детей не был четко отделен от мира взрослых. Фредерик Паульсен, сын крестьянина, родился в северной части Германии в первой половине XIX века (в тот самый период, который Постман назвал «наивысшей точкой в развитии статуса детства»). Чтобы дать представление о жизни этого человека и его стиле письма, я приведу большой отрывок из его воспоминаний. Паульсен пишет, что на его *«развитие влияли... не столько слова и речи, сколько прямое участие в различных видах жизнедеятельности, которые осуществлялись в доме моих родителей. ... Там был целый мир, в его живой реальности. Все богатства Природы и ее даров были доступны и знакомы нам. ... Мы познавали ее не во время воскресных послеполуденных экскурсий, но через ежедневное и максимально тесное знакомство. Мы исходили вброд все рвы в округе и ловили в них рыбу. ... Мы пахали на полях и осушали болота. ... Мы промокали под дождем, грелись на песке нагишом под палящим солнцем. Круп лошади был для нас местом игры, мы катались верхом без седла и поводьев, устраивая дикие скачки. ... Мы ловили рыбу сетями и ловушками. Слушая пение птиц, мы отыскивали их гнезда, мы забирали яйца у куропаток и чибисов. ... Короче, вся природа была доступна не только при помощи глаз, но и при помощи рук и ног. Мы взаимодействовали с ней как ее часть. И подобным природе было все человеческое существование людей нашего круга: близким, осязаемым и понятным. В условиях домохозяйства мы получали представление о всех простых ремеслах. ... Мы видели... как все делается, ... как пекут хлеб, варят пиво, шьют рубашки*

и пиджаки. Почти ничего не попадало в орбиту нашего внимания, о чем мы бы по своему опыту не знали, как изготавливается эта вещь. ... Не было большого разделения между частным и общественным. ...

В деревне все знают друг друга не со вчера или позавчера, но со времен матерей и отцов, бабушек и дедушек. Ты знаешь, в какой среде рос любой твой сосед, в каких условиях живет он теперь, кто его жена и дети, каков у него дом, наблюдаешь, как он работает, видишь все его успехи и неудачи. ... И подобным же образом все общие дела. Я знал ландграфа и секретаря суда из города Бредштедт... Я знал должностных лиц общины и церковного прихода. ... У моего отца много лет была контора, и я помогал ему как подручный и курьер. Я знал, что такое юридическая сделка по закладной, что такое скрепленные печатью акты купли-продажи и аренды. С раннего возраста подобные документы проходили через мои руки. Таким же образом через меня шли налоги и пошлины. ... Я столкнулся со всеми этими вещами на собственном опыте, знал о них не понаслышке еще задолго до того, как услышал слова «ранг» и «общество»: во фризском языке даже нет слов, обозначающих эти явления. Социальная структура общества также была простой и понятной для нас. Деревня представляла собой жизненное сообщество, которое легко можно было наблюдать и изучать. Основой всего выступали независимые крестьянские владения. На них опирались ремесла. ... Третья группа состояла из пастора, учителя, врача, пристава. ... Подобным же образом были очевидны социальная стратификация и классовое деление общества. На верху социальной лестницы находились зажиточные крестьяне, которые сами не занимались физическим трудом, затем следовал очень внушительный слой середняков, в той или иной степени регулярно принимавших участие в земледельческих работах. Далее шел слой мелких землевладельцев, которые получали дополнительный доход, подрабатывая кучерами, торговцами, поденными рабочими или ремесленниками. Наконец, были действительно поденные рабочие. ... За ними, совсем на обочине, пребывал очень небольшой слой бедняков. Большинство из них оказывалось в таком положении по причине болезни или неудачи, другие семьи разорялись по собственной вине, из-за пьянства и лени. Они выжили за счет случайных заработков и попрошайничества. Обитатели богадельни, немощные старики, незапланированные, обычно незаконнорожденные дети,

<p>Значимость сопричастности миру</p>	<p>калеки и умственно отсталые находились в самом низу» [5].</p>
<p>Обучение через действие</p>	<p>Это всего лишь небольшие извлечения из пяти страниц текста, превозносящего образ жизни ребенка, характерный такой «включенностью» в жизнь, для которой гораздо важнее слов было активное участие в происходящем вокруг, сопричастность миру, захватывающая все органы чувств [6]. Паульсен неосознанно сформулировал иерархию способов обучения, которая частично основывалась на иерархии органов чувств.</p>
<p>Депривация детства в крупных городах</p>	<p>Обучение через действие, через использование собственных рук и ног признавалось им наиболее продуктивным; далее следовало обучение посредством наблюдения явлений и действий других; менее эффективным и ценным считалось обучение посредством слушания и чтения; и только как крайнее, последнее средство должно было применяться школьное обучение. Удивительно слышать подобное в XIX веке из уст немецкого профессора педагогики, которым стал повзрослевший Паульсен [7].</p>
	<p>Противоположностью воспоминаниям Паульсена о его собственном опыте служит детство и весь образ жизни в крупных городах. Данный автор описывает детство городских детей с точки зрения воздействия на них печатных средств коммуникации: <i>«Насколько абстрактны, ограничены и поверхностны представления детей, живущих в крупных городах! Ребенок видит природу только на бумаге, но иллюстрированные книги и школьные учебники дают лишь весьма поверхностные представления о поле и лесе, растениях и животных. ... – Какое преимущество могут дать школьные уроки по сравнению с обучением через действия, через соучастие, если в городе на этих уроках, с Божьего попуска, перед ребенком проходят «привилегии, которые получили крестьяне и средний класс от власти в период правления династии Гогенцоллернов» или «искажение доктрины социал-демократов»? И чему же он может научиться из газет и бесед?»</i> Сыну крестьянина соотношение между природой на бумаге и в жизни было найти легко. Паульсен отмечает, что «все возрастающая часть населения нашей страны» взрослеет в больших городах. С его точки зрения, это приводит к «усиливающейся депривации молодежи», не только к «депривации относительно игр и развлечений», но и к «депривации относительно возможности полноценного обучения».</p>

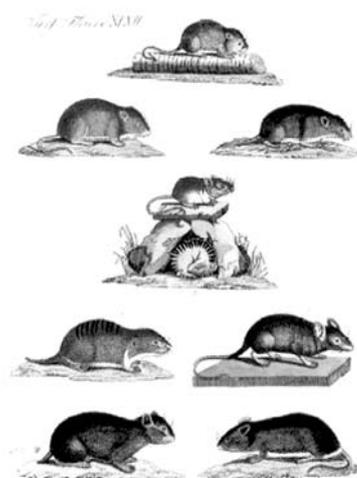


Рис. 1. Книжки с картинками для детей, принадлежавших к средним и высшим классам, обучали их различным видам животных, каковых дети крестьян знали по своему повседневному опыту. «Некоторые разновидности мышей» включали мышь домашнюю (1) и мышь полевую (8). [Иллюстрации из книги Friedrich Bertuch «Bilderbuch zum Nutzen und Vergnügen der Jugend» (Prague: Peter Bohmanns Erben, 1822–1827, vol.3 «Tiere», plate XLVII). Воспроизводятся с разрешения Котценовской детской библиотеки, Принстонский университет]

Воспитание
школой жизни

Несмотря на то, что далеко не все современники Паульсена разделяли его точку зрения, многие другие источники подтверждают, что в обучении деревенских детей не превалировали вербальные и «педагогические» методы. «Его воспитала школа жизни», – говорил о себе в третьем лице, вспоминая детство, профессор гражданского права Сильвестр Йордан, сын неграмотного деревенского сапожника, жившего в тирольской деревне в конце XVIII века [8].

Повседневный
труд

Чему же учила детей «школа жизни»? В первую очередь, тяжелому физическому труду, с которым сталкивалось множество, даже, вероятно, большинство деревенских детей. Фредерик Паульсен подчеркивал, что деревенский труд был разнообразным, занятия менялись в течение дня и от сезона к сезону на протяжении всего года. Некоторые авторы описывают последовательность этапов трудовой деятельности, которую выполняли дети в зависимости от возраста. Так, начиная с четвертого года жизни, ребенок помогает пастухам, в шесть лет ему доверяют пасти гусей, в девять лет он дорастает до статуса пастуха, в двенадцать его делают конохом, в шестнадцать он становится молодым сельскохозяйственным рабочим по найму [9]. Подобное разно-

образе занятий было характерно только для сыновей крестьян, имевших большое хозяйство. В бедных семьях не требовалось либо не случалось такого широкого спектра задач. Труд был специализированным и монотонным, особенно в тех семьях, которые занимались надомным промыслом. Широко известен пример, связанный с изготовлением игрушек. Дети из бедняцких сельских семей прилагали немалые усилия, создавая предметы, которые впоследствии служили игрушками для детей из благополучных семей [10]. Тем не менее жизнь ребенка была тесно связана с работой. Везде, где пространства работы и пространства жизни не были отделены друг от друга, физический труд был основным занятием в жизни семьи, по крайней мере, судя по количеству времени, которое на него затрачивалось. Это относилось не только к жизни крестьян, но и к большей части сельских и городских ремесленников.

Родители в семьях подобного рода, где труд и жизнь не были никак разделены, *«привлекали детей к работе не из соображений воспитания нравственности, а ради непреходящего желания в прибыльном заработке»*, – как отмечал священник из региона сельских промыслов [11]. Правда, в большинстве случаев перед ними стояла проблема выживания, а не просто желание получить прибыль. Родители, конечно, наравне с детьми впрягались в тяжелую работу. Сильвестр Йордан вспоминал о такой детской занятости без всякой сентиментальности. У его родителей было *«несколько участков пашни и несколько лугов, которые они – из-за отсутствия у них каких бы то ни было тяглых животных – обрабатывали при помощи детей»* [12]. Дети, которые не выполняли свою норму, подвергались суровому наказанию. Например, в прядильном деле палец ребенка могли обвязать ниткой, а затем поджечь ее, причем было не важно, являлся ли этот пальчик пальцем девочки или мальчика [13]. Работа была тяжелым бременем как для взрослых, так и для детей, но ее особенности и степень сложности могли меняться в зависимости от обстоятельств, так же как отношение к этой работе и воспоминание о ней. Даже Паульсен, повествование которого отличается достаточной сдержанностью, не скрывает, что в детстве он *«смертельно ненавидел»* *«борозды на свежеспаханном поле»*. Однако находилось множество других занятий, которые были ему по душе. Рассказ профессора свидетельствует о том, что он был горд теми умениями, кото-

рые приобрел в детстве: «Я загружал сеном и зерном сотни телег и испытывал при этом удовольствие от умело исполняемого физического труда. А это не такая простая задача, как может показаться со стороны. Загружая телегу, важно соблюдать меру и знать, как нужно укладывать сено, чтобы телега не завалилась и не сползала с разбитой и неровной дороги». По мере того, как ребенок вырос, его допускали выполнять все более затруднительные, ответственные и ценные задачи. Это порождало чувство удовлетворения. После того как юный Фридрих несколько лет помогал отцу, ведя под уздцы лошадь, запряженную в плуг, ему доверили самому идти за плугом, что он любил гораздо больше, чем боронить [14].

Дети из бедных семей часто были вынуждены с самого раннего детства работать на чужих людей вне родительского дома. Таким было детство Сильвестра Йордана, которому был «знаком любой труд»: «Именно в самом нежном возрасте наваливали невероятное количество работы самых разных видов, в том числе самую отвратительную»; «в течение дня приходилось даже молотить зерно и трепать лен» [15]. Паульсен отмечал, что его опыт многообразной работы в родительском доме, которая менялась в течение года, сильно отличался от жизни детей из бедных семей, вынужденных более или менее постоянно быть в услужении в домохозяйствах у других людей: «После окончания весенних полевых работ наступал длительный перерыв, который начинался в середине мая и заканчивался в начале июня. В течение этого времени я был практически свободен от домашних дел и снова отправлялся в школу. Количество учеников в школе обычно значительно уменьшалось. Старшие дети, лет от двенадцати или даже чуть помладше, как мальчики, так и девочки, либо устраивались после Пасхи работать на лето в качестве прислуги, либо их загружали дома. Самые бедные из них обычно сдавали в наем пастухами в отдаленные деревни...» [16]. В некоторых регионах существовали настоящие «детские рынки», где мальчики и девочки пытались получить работу пастуха, няни или прислуги. Подобная практика имела место в Верхней Швабии, куда приезжали дети из Форарльберга в Западной Австрии и Тироля [17].

Автобиографы XVIII–XIX веков, взглядывающие в свое детство, полное тяжелого труда, вспоминают, что, помогая с раннего возраста выживать своей семье, они приобретали уверенность в себе. Сын вдовы, выпол-

нявший надомную работу, говоря о себе в третьем лице, вспоминал: «Мальчик был... полноправным членом семьи, он работал и страдал вместе со всеми, внося вклад в благосостояние семьи, пусть и лишь явно в незначительной мере вследствие своей малой трудоспособности» [18].

Обучение
посредством дел
и активного
соучастия

В дополнение к работе существовала также другая сфера, где дети обучались посредством дел и активного соучастия. Ее можно легко проглядеть, если мы обращаем внимание в основном на детство в благополучных и образованных семьях среднего класса. Я имею в виду различные группы де-

тей-сверстников, причем неважно, было ли членство в них жестко прописано или даже неопределенно и неустойчиво. Отчасти умение общаться и другие социальные навыки развивались у детей в процессе трудовой деятельности, когда несколько детей отправлялось вместе пасти скот, собирать ягоды, заготавливать дрова для обогрева [19]. Кроме того, дети встречались в свободное время между различными работами, вместе играли и вместе вкушали дух праздности. Для мальчиков пребывание в группах сверстников имело большее значе-

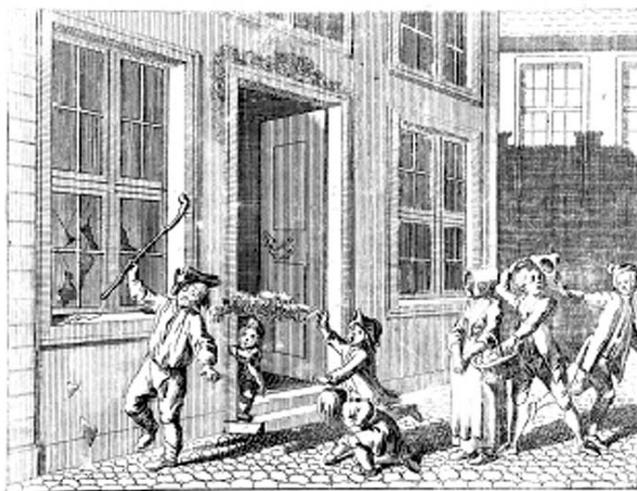


Рис. 2. Озорные мальчишки, играющие на улице без присмотра, являются предупреждением со стороны просвещенного педагога. Их поведение было так же наказуемо, как поведение пьяницы, который разбил окно и в которого сорванцы кидают грязью; оно так же наказуемо, как и поведение вора, крадущего яйца из корзины женщины, или другого вора, который похитил у первого шляпу. [Фрагмент гравюры Даниэля Ходовецкого (Kupfersammlung zu J.V. Basedows Elementarwerke für die Jugend und ihre Freunde. Berlin und Dessau, 1774, table XXXII). Воспроизведено с разрешения Котценовской детской библиотеки]

ние и разнообразие, чем для девочек, хотя им оно тоже доставляло удовольствие [20]. Мы знаем, что данная сторона жизни ребенка присутствовала как в деревнях, так и в городах, больших и малых. Однако в чистом виде она была недоступна детям из среднего класса и дворянам [21]. Многие автобиографы с удовольствием вспоминали, как общались в детстве со своими сверстниками, считая эту сторону своего детства самой прекрасной, тогда как

<p>Детские группы сверстников</p>	<p>педагоги, врачи и представители власти предпочитали относиться к подобному времяпрепровождению детей с некоторыми опасениями.</p> <p>Можно выделить следующие основные характеристики детских групп сверстников, существовавших в доиндустриальном обществе Германии.</p>
<p>Счастье бесконтрольной свободы</p>	<p>Во-первых, никто из взрослых за детьми не присматривал и педагогически ими не руководил. Сын пекаря вспоминал: <i>«Как много в детстве мы играли, хотя никто из нас никогда не видел ни книгу с играми, ни книг с иллюстрациями! Мы играли во все на свете, воспроизводя в игре весь мир... – и все это совершенно без учителя. ... Да, мы были законодателями сами, без всякого Парламента»</i>. Для него «бесконтрольная свобода улицы» была «самой счастливой свободой», которой он наслаждался в детстве [22].</p>
<p>Самостоятельность уличной жизни</p>	<p>Во-вторых, уличная жизнь была доступна ребенку с раннего возраста. Некоторые наблюдатели видели даже трехлеток среди детей на улице: <i>«В деревне... родители обычно отпускают детей гулять на целый день без всякого присмотра, когда им исполняется три года»</i> [23]. Другие вообще отмечали, что <i>«детей отпускают на улицу гулять самостоятельно»</i>, как только они начинают ходить [24].</p>
<p>Принцип равноправия</p>	<p>Наконец, дети сами придумывали, внедряли и выполняли правила и законы игр и других забав. <i>«Мы соблюдали эти правила более точно, чем писанные законы»</i>, – писал автобиограф [25]. Некоторые вспоминали о том, что порядки в компании мальчиков были основаны на строгом равноправии. <i>«Мальчики рождаются республиканцами, у них есть чувство равенства по отношению друг к другу, для них важна только их собственная власть, и они всегда готовы отстаивать свой мир от любой другой власти»</i> [26]. Некоторые, тем не менее, вспоминали, что неравенство между детьми из благополучных и бедных деревенских семей все же имело значение и на улице, хотя в определенной степени оно могло компенсироваться за счет физического преимущества [27].</p>
<p>Драки как проявление территориального поведения</p>	<p>Для мальчиков драки между более или менее организованными группами были одним из самых важных занятий. Они защищали территорию, которую считали своей, будь это микрорайон в городе или границы деревни. Такое явление можно было наблюдать особенно у организованных групп сверстников-подростков, но не только у них [28]. Взрослым такие группы, вероятно, напоминали «банду грабителей», которые воруют лю-</p>

бые плоды с полей и садов, какие им заблагорассудится, и «не признают никакой власти». Карл Розенкранц, философ, последователь Гегеля, рос в городе Магдебурге на рубеже восемнадцатого и девятнадцатого веков. Он описывал себя и ребят, с которыми дружил в детстве, как «маленьких коммунистов» [29]. Мнение о том, что потребности в жизнеобеспечении должны быть важнее, чем право собственности немногих людей, так или иначе существовало как часть своего рода теории «моральной экономики» [30], и во времена его детства было все еще широко распространено среди населения, за исключением среднего класса. В той степени, в которой свобода детей не противостояла ценностям мира взрослых, ее можно рассматривать как способ присвоения этих самых ценностей.

Природа как
родной дом

«Лес был моим домом, – писал Георг Вебер, сын вдовы бедного ремесленника. – Я надевал монтерские когти, которые привязывал к ногам кожаными шнурками, и цеплялся острыми крючками за кору. Я лазал, словно белка, и мог высоко забраться даже по гладкому стволу, чтобы срубить топориком сухие ветки на вершине дерева. Так я добывал топливо для домашних нужд. ... Лесники меня просто ненавидели. Я неоднократно предстал перед судом и даже провел несколько дней в тюрьме, потому что мама не имела возможности заплатить штраф. Я не считал, что совершаю нечто наказуемое. Жители деревень, расположенных недалеко от леса, полагали, что он принадлежит людям и использование древесины в хозяйственных целях не является запрещенным. Запрет собирать ягоды и хворост в лесу расценивался ими как жестокая несправедливость. ... В их понимании лес принадлежал всем и каждому, так же, как вода или солнечный свет. Считалось, что бедняк для поддержания собственного существования имеет право пользоваться теми благами, которые дает природа» [31].

Немногословие?

Ограниченность
сферы вербальной
коммуникации

«Что касается речей, то он был немногословен. Даже в те дни, которые он не проводил в полном молчании – а их в году было достаточно, – он говорил очень мало», – так описывал своего отца Фредерик Паульсен. Такая характеристика имплицитно показывает, насколько ограниченной была в деревне сфера вербальной коммуникации, в которой выросал ребенок. Мать Паульсена, однако, была человеком совершенно иного склада. Исключительно глубоко верующая женщина,

Параллельность
трех языков

пережившая мистическое обращение, она пыталась пробудить в сыне религиозные чувства и *«потому любила рассказывать о том, как встала на путь истинный, и в большей степени, чем отец, была склонна обсуждать свои внутренние переживания и личный опыт»*.

В течение раннего нового времени, вплоть по XIX век, язык, на котором общались жители больших и малых городов и сельской местности в Германии, не являлся языком книг, то есть не был классическим «высоким немецким, Hoch Deutsch», но представлял собой диалект. Так, например, юному Паульсену приходилось общаться на трех разных языках: *«В родительском доме говорили на фризском. ...Кроме того, я с малых лет освоил повседневную речь на «низком немецком» – языке, на котором общались в небольшом количестве семей. ...Я считаю, что научился говорить на классическом немецком только в школе, но понимать его и читать книги я начал раньше. Мне с трудом давалась какая бы то ни было живость в нем – до тех пор, пока в возрасте 18 лет мне не пришлось ежедневно разговаривать на нем со своими однокашниками в гимназии Алтоны»*. Эти три языка применялись в разных сферах общения, которые лишь частично пересекались. *«Классический немецкий язык был прерогативой церкви, школы и государства. ...Обыденную немецкую речь можно было услышать в городе, на рынке и, все чаще, в семье. На фризском, старинном национальном языке, говорили дома и в деревнях»* [32].

Роль книги в
воспитании
деревенских
детей

Несмотря на все ограничения, Паульсен все же признается своим читателям, что книги сыграли определенную роль и в его жизни, и даже до некоторой степени в жизни его родителей. В трехлетнем возрасте среди подаренных ему скромных рождественских подарков он обнаружил букварь. *«Я не помню точно, когда мама начала учить со мной буквы ... но, поступив на пятом году в школу, я уже мог бегло читать»*. Паульсен мельком отмечает, что в семье, помимо Библии и молитвенника, были также другие книги. Мама собрала всего лишь несколько книг проповедей и трактатов о набожности, отец имел «небольшую подборку» «книг по истории и географии». Каждый вечер, когда собиралась вся семья, отец читал вслух всей семье отрывок из той или иной духовной книги. В воскресенье наступал черед сына: *«Воскресным днем, когда мои приятели играли на улице, мне часто приходилось читать вслух проповедь. Это было не исполнением*

Чтение книг для
собственного
удовольствия

жесткого распорядка, но, скорее, негласным желанием [матери]. Я не знаю, что было для меня более ненавистным: выполнить просьбу матери или попытаться увильнуть от этого занятия». Самым «ужасным» маленькому мальчику казался толстый, большого формата том проповедей «старого Августа Германа Франке», главы галльских пиетистов. Когда именно сия книга бывала выбрана для воскресного чтения, мальчик понимал, что «освободится не раньше, чем через час.

...В XVIII веке времени было много и считалось, что священники не должны есть свой хлеб даром». Несмотря на все это, мальчик имел возможность читать книги и для собственного удовольствия, хотя его родители с презрением относились к романам, называя их «сплошной выдумкой». Первой книгой легкого чтения было издание приключений Робинзона Крузо. В семь или восемь лет Фредерик «запоем» читал эту книгу. С тех пор, в отличие от отца, мальчик «стремился к общению»: прочитав очередную главу, он тут же бежал на молотильный ток и пересказывал ее содержание работникам, рассказывая, что произошло с Робинзоном дальше. Вскоре мальчика охватила «непреодолимая тяга к чтению». Она питалась «раздаточной библиотекой» учителя. Перед мальчиком открылся совершенно новый мир в повестях из «календарей и подобного рода печатной продукции», затем, чуть позже, в «историях для юношества, естественнонаучных и исторических текстах, равно как в первых примерах взрослой немецкой и скандинавской художественной литературы». Мир книг все сильнее привлекал юного Паульсена: «С книгой в руках я часто выбирал для чтения укромное место в доме или вне его, чтобы никто не мог найти меня и дать очередную работу либо куда-нибудь услатить с поручением» [33].

Другие деревенские дети также учились читать до отправки в школу или независимо от нее. Пример тому Сильвестер Йордан, чьи родители не умели ни читать, ни писать. «На седьмом году жизни он пошел зимой в плохо организованную деревенскую школу. Летом школа не работала. В этой школе он не смог научиться даже читать. ...Однако за лето ему удалось достичь значительных успехов в чтении, поскольку ему помогали старший брат ... и те люди, которые приходили к отцу, чтобы сдать в починку обувь или обсудить политические новости, например, войну с Францией. Теперь мальчик мог свободно читать тексты по воскресеньям из Евангелия, которое купили ему родители. Подоб-

Книга открывала
новый мир



Рис. 3. Идеальная семья как образовательный институт. На рисунке изображен Кампе, который рассказывает историю о Робинзоне Крузо. [Даниэль Ходовецкий. Иллюстрация на фронтисписе книги Иохима Генриха Кампе «Детский Робинзон», том 1. Брауншвайг, 1807]

Книга позволяла
забыть «тяготы
жизни»

ным же образом он обучился письму. ...Особенно его поощрял к обучению чтению и письму дядя со стороны отца, известный народный поэт Франц» [34].

Важно отметить, что дети, выросшие в бедных и нищенствующих семьях, впоследствии вспоминали, что благодаря книгам они открыли для себя «совершенно новый мир».

Так произошло в жизни Карла Фредерика Клодена, сына сержанта, низшего должного лица. Впоследствии Карл стал директором реальной школы. Для него, как и для большинства детей конца XVIII века, немецкая версия Робинзона Крузо в переработке Иохима Генриха Кампе явилась ключом в новый мир. Эта книга давала не только увеличение «знаний об окружающем мире, людях и вещах». «Насколько прекрасной, возвышенной и благородной казалась мне сама идея образовательного института, явившегося в облике семьи, подобной семье Кампе. Там ученики постоянно стремились к получению новых знаний и задавали такие разумные вопросы! Родители и друзья охотно отвечали на них и относились к обучаемым ими ученикам весьма любезно, с уважением. Все средства обучения были под рукой. Как полно эта жизнь отличалась от моей! До того я не мог даже представить себе подобного высшего опыта. Только тогда я понял, скольких возможностей я был лишен, доступных дворянским семьям и образованию в них. Это открытие было подобно вспышке света в темноте – вспышке, которая, однако, не ослепила, но просветила меня, озарив светом всю мою дальнейшую жизнь» [35].

С одной стороны, детям, чье «трудное детство было полно тяжелых трудов и лишений», чтение книг наподобие романов из небогатой местной публичной библиотеки позволяло на какое-то время забыть о «тяготах жизни» [36]. С другой стороны, многим автобиографам, выросшим в бедных рабочих семьях, мир чтения и письма открывал тот высший мир, до которого они стремились подняться. Именно таким образом рассматрива-

ли родители и соседи возможности того ребенка из низших классов, который особенно сильно интересовался книгами. Когда в гостях у родственников маленького Фредерика Паульсена более всего привлекал огромный книжный шкаф его покойного деда и мальчик мог часами перелистывать страницы, наслаждаясь чтением этих сокровищ», то его тетки любили повторять: «Он станет пастором, крестьянина из него не выйдет» [37].

Детство под контролем и защитой

Книга отделяла детей от мира взрослых

Дети из образованных семей, принадлежавших к среднему классу, а также нередко дети из вообще достаточно благополучных семей, уже рождались в среде, где слову и книгам отводилась решающая роль. В этих социальных условиях жизнь ребенка, как ни странно, была обычно в большей степени отделена от влияний мира взрослых. В таких семьях детям не приходилось работать, помогая семье выживать материально. Из-за особенностей спектра занятий, характерного для представителей среднего класса, профессиональная деятельность взрослых в XVIII–XIX веках все более и более осуществлялась где-то вне дома. Многие дети не имели возможности непосредственно наблюдать работу своих отцов и постигать ее на своем собственном опыте, поэтому представление об их рабочей деятельности они получали исключительно из разговоров за обеденным столом. Экономическая и общественная деятельность не были доступны наблюдению городского ребенка так, как это описывал Паульсен относительно сельского общества. Подобная ситуация была связана не только с тем, что сферы экономической и общественной жизни среднего класса имели более сложную структуру, но также с сильным стремлением семьи к уединению и с соответствующим желанием ограничить жизнь ребенка миром семьи, ее атмосферой. В большей степени, хотя и не исключительно, это родительское желание относилось к маленьким детям и юным девицам.

Семейная изоляция детей в городах

В XVIII веке семейная изоляция ребенка дома иногда достигала весьма крайней степени, как, например, в жизни Иоганна Фридриха Бомера, ставшего впоследствии историком. Он вырос в семье юриста в городе Франкфурте на реке Майн. Реку он впервые увидел в возрасте одиннадцати лет. Это событие произошло не во время его собственной прогулки, но во время воскресной прогулки с родителями: «гулять одному» считалось «для ребенка неприличным». На прогулке



Рис. 4. Дети из образованных семей среднего класса получали представление о природе во время прогулок с родителями и учителями, руководимые и наставляемые ими [(Christian Felix Weisse. *Der Kinderfreund: Ein Wochenblatt*, XCIII. Stück bey 12 April 1777, Leipzig: Siegfried Lebrecht Crusius, 1777, иллюстрация при странице 21). Воспроизводится с разрешения Котценовской детской библиотеки]

Подконтрольность домашней жизни

семья демонстрировала себя публике, надев парадную одежду и следуя друг за другом в соответствии с установленным порядком (рис. 4). Рассматривая характер информированности юного Иоганна, мы видим, что он просто не имел возможности увидеть реку собственными глазами, хотя «ему уже было известно, что она протекает по городу». Несмотря на такое положение дел, воспоминания о том дне раннего лета на всю жизнь остались для него «одними из самых сладких». Мальчик любовался обилием цветов на противоположном берегу реки, и «внезапно его охватила глубокая тоска по природе, он зарыдал и вернулся домой взволнованным». Для его тревожной матери этого было достаточно, чтобы отказаться от подобных прогулок до конца года. Она решила, что «ветерок пагубно отразился на здоровье мальчика». Ему приходилось довольствоваться небольшим садом, расположенным за домом, когда он хотел выйти погулять. Там он посадил небольшое деревце, напомиравшее ему о дне, проведенном на реке Майн. Мальчик наблюдал, как растет дерево, а затем описывал увиденное в своем дневнике. Для него «родительский дом» был подобен «запертому замку» [38].

Сфера домашней жизни была более обширна для людей среднего класса, чем для простолюдинов. В то же время у нее имелись четкие пределы в виде стен и заборов, и она была связана с интенсивным контролем. В XVIII веке, по мнению все большего числа родителей из среднего класса, подобный контроль являлся необходимым условием воспитания детей. Этот факт особенно ярко отметил Карл Розенкранц, поскольку он сам вырос в совершенно других условиях и в детстве с удовольствием много гулял на улице: «Большое значение в независимом существовании семьи имело наличие отдельного дома. ...Только имея собственный дом, можно было осуществлять последовательное воспитание де-

тей, т.к. посторонние влияния не были в состоянии так уж легко в него проникнуть» [39].

Негативные
следствия
домашней
замкнутости

Однако вскоре родители и педагоги заметили, что слишком строгое ограничение жизни ребенка замкнутыми рамками семьи могло приводить к нежелательным последствиям. С одной стороны, это напрямую касалось физического состояния ребенка. Отныне «физические упражнения», которыми руководил и за которыми наблюдал инструктор на специальной «спортивной площадке», должны были приносить ту же пользу, что и игра на улице, но ограждать при этом ребенка от «опасностей» [40]. «Преимущества улицы» должны быть «перенесены во двор, сад и даже в комнату», – писал один из педагогов [41]. С другой стороны, недостаток общения с другими детьми мог стать причиной формирования у ребенка «застенчивости» и «проблем в установлении социальных связей», как, например, в случае с Иоганном Фредериком Бомером [42]. По этим причинам некоторые родители все же начали отпускать своих сыновей играть на улице с другими мальчиками, хотя и не в таком раннем возрасте, как это происходило в бедных рабочих семьях [43].

Семья как
спаянный
микрокосм

Большинство из этих родителей находили, что влияние групп сверстников на их детей оставалось ограниченным, поскольку отношения внутри семьи были очень интенсивными, тесными, и потому, что очень важную роль играло обучение в школе и/или похожим на школу образом. Многие родители из среднего класса пытались строить жизнь в семье в соответствии с педагогическими ценностями и четко различали, что можно делать и обсуждать в присутствии детей, а что – нет. Примером подобных попыток могут служить семейные обеды: порядок посадки за столом, поза, последовательность рангов в доступе к еде и к разговору за столом. Все это является показателем того, что семья, с одной стороны, была иерархически организованной структурой, а с другой – представляла собой сокровенный, тесно спаянный микрокосм [44].

Патриархальность
уклада жизни
семьи

В описываемой Готтхильфом Хайнрихом фон Шубертом модели семьи рубежа XVIII и XIX веков отец «обладал абсолютной властью в доме». Он внушал детям «благоговейный трепет», который, тем не менее, сочетался с «сердечной любовью» с их стороны. Мать, в отличие от отца, казалась сыну «нежной, тихой, полной смирения и любви». Вследствие этого привязанность ребенка к отцу и матери была явно различной: «*Любовь моих родителей, особенно моей нежной матери, про-*

буждала в моей душе ответные чувства». Отец старался воспитывать детей строго в соответствии с педагогическими принципами. Сын вспоминал: «Отец редко нам что-либо приказывал или запрещал. Еще реже он наказывал нас за проступки. Но его любящее серьезное отношение к нам подразумевало невысказанное требование скромности, дисциплины и послушания, сопротивляться которому мы были не в силах». Мать также воспитывала детей не столько при помощи слов, сколько на основе «примера ее собственного поведения»: «один взгляд» с ее стороны мог «глубоко пристыдить и сильно взволновать сына». Собственно говоря, созвездие отца, матери и ребенка было устроено таким образом, чтобы способствовать усвоению норм. «Порядок», который устанавливал отец, первоначально был «внешним и обременительным» для сына. «Но вскоре он стал для меня моим собственным внутренним ориентиром, наполняющим побуждающей силой». Даже компании «вредных мальчишек», а затем и «ребяческих подростков», которые были «гордцами» и «трепачами», так и не смогли сбить его с этой дороги [45].

Конечно, далеко не все отцы на самом деле находились дома так много времени, как священник, чей сын оставил записки о родительском доме, приведенные выше. Однако, распространенное стереотипное представление, что отцы не интересовались своими детьми до тех пор, пока их отпрыски не подрастут, также не соответствует действительности. По крайней мере, в конце XVIII – начале XIX века некоторые отцы из среднего класса изучали литературу, содержащую педагогические и медицинские рекомендации по уходу за младенцами. Они с самого начала стремились принимать участие если не в прямом уходе за ребенком, то, по крайней мере, в обсуждении его воспитания [46]. Не только матери, но и отцы проводили время с младенцами и делали заметки об их развитии. Фердинанд Бенекке, юрист из Гамбурга, вел дневник, в котором записывал свои наблюдения за дочерью Эммой. Когда девочке еще не исполнилось и месяца, он с гордостью отметил, что не просто привязан к своей дочери, но даже старается быть для нее полезным отцом: «Кажется, она неосознанно тянется именно ко мне. Если Эмма плачет и никто не может ее успокоить, мне стоит лишь взять девочку на руки и спеть ей песенку – малышка сразу же затихает и даже улыбается. Я почти уверен, что прививаю ей любовь к музыке» [47].

С самых ранних дней жизни ребенка способ заботы о нем матерей и отцов во многом определялся гендерными ожиданиями. Бенеке не случайно обращает внимание на развитие музыкальных способностей своей дочери. Вдова торговца отмечала, что «помимо прочих талантов» ее семилетняя дочь «одарена способностью очаровывать и вызывать восхищение окружающих. Жизнерадостная по натуре, грациозная в любом движении, она ловко справляется с каждым заданием! Кроме того, девочка наделена музыкальным слухом – это видно по тому, как она поет и декламирует стихи». Мальчиков обычно хвалили за более активное и, в определенной мере, даже агрессивное поведение. От них ожидали успехов в школе, т.к. это считалось первым шагом на пути к профессиональной карьере [48]. Обучение девочек «женской» работе было не менее серьезным. Обычно именно матери предъявляли к дочерям высокие требования, поэтому некоторые девушки впоследствии отмечали, что «хотя мы сильно любили мать, но боялись ее даже сильнее, чем отца, который фактически был более строгим» [49]. Представители среднего класса обычно не ждали от сыновей участия в домашней работе и в уходе за младшими детьми. Это различие в отношении родителей к мальчикам и девочкам наблюдается более явно в средних классах, чем в низших. В бедных семьях домашний труд и «настоящая» работа так четко не разделялись между полами детей. Мальчикам порой приходилось присматривать за младшими братьями и сестрами [50]. Временами ощущение гендерных различий было особенно остро на границах социокультурных сфер общества. Сын, выросший в семье вдовы разорившегося торговца, которая была дочерью священника, вспоминает, как его мать упорно продолжала утверждать, что их семья продолжает принадлежать к более высокому классу. Важными атрибутами подобного положения считались одежда, прическа и классический немецкий язык. Дочерям приходилось помогать матери вязать чулки для торговца мануфактурой, и мать пыталась любым способом скрыть этот факт от окружающих. Ее сын, однако, вспоминал: «Я не мог заработать практически ничего...Мне не раз приходилось выслушивать упреки в том, что я проедаю семейные деньги, но ничего не зарабатываю. Мне было больно это слышать, но как бы я мог хоть что-то заработать?» [51]. Насколько чувство беспомощности этого мальчика отличается от чувств таких же по положению в семье сыновей из рабочих семей, которые гордились

тем, что помогают своим овдовевшим матерям зарабатывать деньги [52].

Хотя письменная речь и печатное слово играли более важную роль в жизни детей, принадлежавших к среднему классу, по сравнению с детьми из низших классов, тем не менее образ жизни, который выражался в практических и символических действиях окружавшего детей повседневного мира, оказывал более сильное влияние даже на детей из образованного среднего класса, чем мир книги и школьного обучения [53]. Повседневным миром для детей среднего класса была прежде всего семья, в то время как для многих других детей жизнь на улице и группа сверстников играли не менее важную роль.

Нельзя не заметить, однако, что в детстве представителей средних классов были критические переломы, кризисы и противоречия, как и в любом другом. Их могли вызывать смерть родителя, наступивший после нее период семейного надлома, трудности в отношениях с мачехой или отчимом. Противоречия могли ощущаться ярче всего там, где от родителей ожидалось быть последовательными и дисциплинированными, служить примером для ребенка. Впечатляющее подтверждение этого факта можно найти в «психологическом романе» «Антон Райзер», который был опубликован в 1785–1790 годы Карлом Филиппом Морицом. Это произведение во многом автобиографично [54].

В качестве заключения можно отметить, что попытка дать масштабный обзор развития процессов социализации в Европе чревата риском чрезмерного упрощения действительности. Следует подчеркнуть, что существовало большое разнообразие не только в рамках любой социокультурной группы, но и в том, что каждый ребенок в своей отдельной жизни также переживал нарушения ее последовательности в большей или меньшей степени и был предметом различных требований со стороны окружающих людей и организаций. Более того, каждый ребенок, скорее всего, ощущал двойственность и противоречивость в поведении окружавших его значимых фигур. От ребенка и подростка всегда требовались собственные усилия, чтобы составить более или менее непротиворечивое представление о собственной жизни. Многие авторы мемуаров описывают позитивный результат подобной попытки, часто в форме историй о своей вертикальной мобильности, о повышении своего статуса [55]. В то время как записанный и опубликованный автобиографический текст имеет закон-

ченный вид, внутренние представления автора о собственной жизни меняются всю жизнь и могут быть легко поколеблены и пересмотрены. Имея в виду все вышесказанное, можно в заключение заметить, что нам, вероятно, не стоит ожидать слишком уж большого постоянства связей между различными способами обучения (например, книжным и внекнижным) и контекстами научения, но, скорее, проследивать проявления разнородных элементов и противоречий в каждый конкретный момент исторической эволюции типов социализации. Однако это уже предмет для новых исследований.

1. Neil Postman, *The Disappearance of Childhood*, (New York: Delacorte Press, 1982), p. 67.

2. Среди введений в исторические исследования процесса социализации детей можно указать: Andreas Gestrich, *Vergesellschaftungen des Menschen: Einführung in die Historische Sozialisationsforschung*, (Tübingen: edition diskord, 1999); Ulrich Herrmann, "Historische Sozialisationsforschung," in Klaus Hurrelmann and Dieter Ulich, eds., *Handbuch der Sozialisationsforschung*, 5th ed., (Weinheim: Beltz, 1998), pp. 231–250.

3. См.: Jürgen Schlumbohm, "Constructing Individuality: Childhood Memories in Late Eighteenth-century 'Empirical Psychology' and Autobiography," *German History* 16 (1998): 29–42. Русский перевод: Вестник Университета РАО. 1999. № 2.

4. Примеры немецких случаев подобного рода: Anne-Charlott Trepp, *Sanfte Männlichkeit und selbständige Weiblichkeit: Frauen und Männer im Hamburger Bürgertum zwischen 1770 und 1840*, (Göttingen: Vandenhoeck, 1996); Rebekka Habermas, *Frauen und Männer des Bürgertums: Eine Familiengeschichte (1750–1850)*, (Göttingen: Vandenhoeck, 2000).

5. Friedrich Paulsen, *Aus meinem Leben*, Jena: Diederichs, 1909, pp. 54–59 и сл. Есть английский перевод: Friedrich Paulsen, *An Autobiography*, tr. and ed. Theodor Lorenz, (New York: Columbia Univ. Pr., 1938). Все переводы на английский цитат из этого и иных привлеченных для текста статьи источников сделаны Ю. Шлюмбомом.

6. Классической ссылкой по данному поводу является ссылка на: Philippe Ariès, *Centuries of Childhood: a Social History of Family Life*, New York: Knopf, 1962;

французский оригинал этой книги: Paris 1960; ср.: Wilhelm Roessler, *Die Entstehung des modernen Erziehungswesens in Deutschland*, (Stuttgart: Kohlhammer, 1961). Рус. пер.: *Арьес Ф. Ребенок и семейная жизнь при Старом Порядке*. Екатеринбург, 1999.

7. О связи между личным опытом юного Паульсена и его более поздними педагогическими воззрениями, в частности, критикой засилия древних языков в прусско-немецкой гимназии, см.: Reinhard Kränsel, *Die Pädagogik Friedrich Paulsens* (Bredstedt: Nordfriisk Instituut, 1973); ср.: Dieter Stüttgen, *Pädagogischer Humanismus und Realismus in der Darstellung Friedrich Paulsens*, (Alsbach/Bergstraße: Leuchtturm-Verl., 1993); Edgar Weiß, *Friedrich Paulsen und seine volksmonarchistisch-organisatorische Pädagogik im zeitgenössischen Kontext* (Frankfurt/Main: Lang, 1999).

8. Статья "Sylvester Jordan," in Karl Wilhelm Justi, *Grundlage zu einer hessischen Gelehrten-, Schriftsteller- und Künstlergeschichte vom Jahre 1806 bis zum Jahre 1830*, vol. 19, (Marburg: Garthe, 1831), pp. 290–313, quote 290.

9. "Die Erziehung des Lippischen Landmanns (1789)," in Jürgen Schlumbohm, ed., *Kinderstuben: Wie Kinder zu Bauern, Bürgern, Aristokraten wurden 1700–1850* (Munich: dtv, 1983), pp. 81–87.

10. Ingeborg Weber-Kellermann, *Die Kindheit: Kleidung und Wohnen, Arbeit und Spiel: Eine Kulturgeschichte* (Frankfurt am Main: Insel, 1979), pp. 208ff.

11. Johann Jakob Simmler, "Versuch einer Beschreibung der Grafschaft Toggenburg ... (1785)," in Schlumbohm, *Kinderstuben*, pp. 88–95, quote 92.

12. Jordan, p. 293.

13. Eduard Schoneweg, *Das Leinengewerbe in der Grafschaft Ravensberg* (Bielefeld: Gundlach, 1923), p. 101.

14. Paulsen, pp. 48, 52. Сын крестьянина, имевшего также пекарню и корчму и потому занимавшегося особенно многосторонним хозяйством, рассказывал, что его «отец ввел классификацию заданий и видов деятельности... которые распределялись между детьми. Проходил год, и каждый ребенок поднимался на следующую ступень... Этим способом мы приучались к определенному заданию, и нашим родителям не приходилось нас заставлять, запугивать или бранить. Часто бывало достаточно намека, чтобы усадить каждого из нас за усердный труд. Более того, позитивным результатом такой системы выступало рассмотрение нами доступа к бо-

лее высокому классу задач почетным знаком отличия. Мы смотрели вперед, ожидая следующего года, когда мы сможем продвинуться дальше. По крайней мере, ясно помню, как сей род притязаний мотивировал меня» (Johann Baptist Schad, *Lebensgeschichte*, vol. 1, 2nd ed. (Altenburg: Hofbuchdruckerei, 1828), p. 9).

15. Jordan, p. 293.

16. Paulsen, p. 49.

17. Otto Uhlig, *Die Schwabenkinder aus Tirol und Vorarlberg*, Innsbruck: Wagner, 1978. О детском труде вообще см.: Marjatta Rahikainen, *Centuries of Child Labour: European Experiences from the Seventeenth to the Twentieth Century* (Aldershot: Ashgate, 2004).

18. Heinrich Koenig, *Auch eine Jugend* (Leipzig: Brockhaus, 1852), p. 61.

19. Paulsen, p. 49; Georg Weber, in Irene Hardach-Pinke and Gerd Hardach, eds., *Kinderalltag: Deutsche Kindheiten in Selbstzeugnissen 1700–1900* (Reinbek: Rowohlt, 1981), p. 265.

20. Susanne Mutschler, *Ländliche Kindheit in Lebenserinnerungen: Familien- und Kinderleben in einem württembergischen Arbeiterbauerdorf an der Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert* (Tübingen: Tübinger Vereinigung für Volkskunde, 1985), pp. 85 ff., 91 ff.; cf. Schlumbohm, *Kinderstuben*, p. 222.

21. Jürgen Schlumbohm, “‘Traditional’ Collectivity and ‘Modern’ Individuality: Some Questions and Suggestions for the Historical Study of Socialization: The Examples of the German Lower and Upper Bourgeoisies around 1800,” *Social History* 5 (1980: 71–103; idem, *Kinderstuben*, pp. 9ff., 72ff., 220ff., 312ff.; Jürgen Zinnecker, “Straßensozialisation. Versuch, einen unterschätzten Lernort zu thematisieren,” *Zeitschrift für Pädagogik* 25 (1979: 727–746; idem, “Vom Straßenkind zum verhäuslichten Kind. Kindheitsgeschichte im Prozeß der Zivilisation,” in Imbke Behnken, ed., *Stadtgesellschaft und Kindheit im Prozeß der Zivilisation: Konfigurationen städtischer Lebensweise zu Beginn des 20. Jahrhunderts* (Opladen: Leske und Budrich, 1990), pp. 142–162; Imbke Behnken and Agnes Jonker, “Straßenspielkinder in Wiesbaden und Leiden: Historische Ethnographie und interkultureller Vergleich,” in *ibid.*, pp. 163–200.

22. Heinrich Hansjakob, *Aus meiner Jugendzeit* (Stuttgart: Bonz, 1910), pp. 115, 117.

23. Johann Peter Frank, *System einer vollständigen medicinischen Polizey* (Mannheim: Schwan, 1780), vol. 2, p. 267.

24. A.F. Nolde, *Medicinisches-anthropologische Bemerkungen über Rostock und seine Bewohner* (Erfurt: Henning, 1807), vol. 1, pp. 108–109.

25. Karl Friedrich von Klöden, *Jugenderinnerungen*, Max Jähns, ed. (Leipzig: Grunow, 1874), цитируется по: Schlumbohm, *Kinderstuben*, p. 274.

26. Adam Henß, *Wanderungen und Lebensansichten* (Jena: Frommann, 1845), p. 70.

27. Otto Krille, in *Hardach-Pinke and Hardach. Op. cit.*, p. 211. Однако, это относится лишь ко второй половине XIX века.

28. John R. Gillis, *Youth and History: Tradition and Change in European Age Relations 1770 – Present* (New York: Academic Press, 1974), pp. 26 ff.; Andreas Gestrich, *Traditionelle Jugendkultur und Industrialisierung: Sozialgeschichte der Jugend in einer ländlichen Arbeitergemeinde Württembergs 1800–1920*, (Göttingen: Vandenhoeck, 1986), pp. 92ff.

29. Karl Rosenkranz, *Von Magdeburg nach Königsberg* (Berlin: Heimann, 1873), pp. 8–9; ср. August Bebel, in *Hardach-Pinke and Hardach. Op.cit.*, p. 277.

30. Edward P. Thompson, “The Moral Economy of the English Crowd in the Eighteenth Century,” (1971), in *id.*, *Customs in Common* (New York: The New Press, 1993), pp. 185–258; *idem*, “The Moral Economy Reviewed,” in *ibid.*, pp. 259–351.

31. Georg Weber, in *Hardach-Pinke and Hardach. Op.cit.*, p. 265.

32. Paulsen, pp. 11, 15, 25–26.

33. *Ibid.*, p. 19, 28ff., cf. 81ff., 96ff.

34. Jordan, pp. 291–292.

35. См. в кн.: Schlumbohm, *Kinderstuben*, p. 284. Обратите внимание на изображение идеальной семьи на иллюстрации из «Нового Робинзона» Кампе (рис. 3). О Робинзоне Кампе, впервые опубликованном в 1779–1780 годах, см.: Reinhard Stach, *Robinson der Jüngere als pädagogisch-didaktisches Modell des philanthropistischen Erziehungsdenkens*, (Ratingen: Henn, 1970); Hans-Heino Ewers, in Theodor Brüggemann and Hans-Heino Ewers (eds.), *Handbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Von 1750 bis 1800*, (Stuttgart: Metzler, 1982), column 215–233; Angelika Reinhard, *Die Karriere des Robinson Crusoe vom literarischen zum pädagogischen Helden: eine literaturwissenschaftliche Untersuchung des Robinson Defoes und der Robinson-Adaptionen von Campe und Forster* (Frankfurt/ Main: Lang, 1994); Silke Köstler-Holste, *Natürliches Sprechen im belehrenden*

Schreiben: J.H. Campes "Robinson der Jüngere" (1779/80), (Tübingen: Niemeyer, 2004).

36. Georg Weber, in Hardach-Pinke and Hardach, pp. 264, 266–267; cf. G[eorg] F[riedrich] Schumacher, *Genrebilder aus dem Leben eins siebenzigjährigen Schulmannes, ernsten und humoristischen Inhalts; oder: Beiträge zur Geschichte der Sitten und des Geistes seiner Zeit* (Schleswig: Taubstummen-Institut, 1841), pp. 38ff. Есть материалы о сходном восприятии детских книг мальчиками в английских элитных закрытых пансионках.

37. Paulsen, p. 65.

38. Johannes Janssen, *Johann Friedrich Böhmer's Leben 1795–1863* (Johann Friedrich Böhmer, *Leben, Briefe und kleinere Schriften*, J. Janssen, ed., vol. 1), (Freiburg i.Br.: Herder, 1868), pp. 8–9. О ритуале воскресных прогулок среднего класса см.: Gunilla-Friederike Budde, *Auf dem Weg ins Bürgerleben: Kindheit und Erziehung in deutschen und englischen Bürgerfamilien 1840–1914* (Göttingen: Vandenhoeck, 1994), pp. 89ff.

39. Rosenkranz, pp. 29–30.

40. Это рекомендовал доктор медицины Франк: Frank, *System*, vol. 2, pp. 607–692.

41. Ernst Christian Trapp, *Versuch einer Pädagogik*, Theodor Fritsch, ed. (Leipzig: Koehler, 1913), p. 31.

42. Janssen, p. 10.

43. Budde, pp. 196 ff., cf. 220ff.; Schlumbohm, *Kinderstuben*, pp. 312–315.

44. Budde, pp. 81ff.; пример, относящийся к концу XVIII столетия, см. в работе: Schlumbohm, "Constructing Individuality," pp. 36–37. Ср.: Anne-Charlott Trepp, "Männerwelten privat: Vaterschaft im späten 18. und beginnenden 19. Jahrhundert," in Thomas Kühne, ed., *Männergeschichte- Geschlechtergeschichte: Männlichkeit im Wandel der Moderne*, (Frankfurt am Main: Campus, 1996), pp. 31–50, esp. 45–47.

45. Gotthilf Heinrich von Schubert, *Der Erwerb aus einem vergangenen und die Erwartungen von einem zukünftigen Leben: Eine Selbstbiographie*, (Erlangen: Palm und Enke, 1854), vol. 1, pp. 58–60, 62, 134, 189, 228, 241. Cf. Heinz D. Kittsteiner, *Die Entstehung des modernen Gewissens* (Frankfurt am Main: Insel, 1991).

46. Habermas, pp. 373ff., делая подобное заявление, в неявной форме противоречит Budde, pp. 150ff., esp. 152.

47. Trepp, pp. 343–344, cf. 333ff., 345ff. Другие примеры дневников развития младенцев, которые ве-

лись отцами и матерями, см.: Irene Hardach-Pinke, *Kinderalltag: Aspekte von Kontinuität und Wandel der Kindheit in autobiographischen Zeugnissen 1700 bis 1900*, (Frankfurt am Main: Campus, 1981), pp. 171–172.

48. Budde, pp. 193ff., 220ff., quote 222–223. Cf. Hardach-Pinke, *Kinderalltag*, pp. 174ff.; eadem, *Bleichsucht und Blütenräume: Junge Mädchen 1750–1850*, (Frankfurt am Main: Campus, 2000).

49. Trepp, pp. 353–354. Ср.: Gottfried Köbler, *Mädchenkindheiten im 19. Jahrhundert*, (Gießen: Focus, 1979), pp. 73ff.

50. Примеры такого ухода мальчиков за младшими сиблингами см.: Klöden, in Schlumbohm, *Kinderstuben*, p. 278; Hermann Enters, *Die kleine, mühselige Welt des jungen Hermann Enters: Erinnerungen eines Amerika-Auswanderers an das frühindustrielle Wuppertal*, (Wuppertal: Born, 1970), pp. 27–28, 30.

51. Schumacher, pp. 37–38.

52. См. примеч.18 и относящийся к нему текст самой статьи.

53. См. дневник ребенка (Otto van Eck), опубликованный Арианной Бэххерман и Рудольфом Деккером (Arienne Baggerman; Rudolf Dekker eds. *Otto van Eck. Dagboete 1791–1797* (Kilversum: Veloren, 1998); *Kind van de toekomst: De wondere wereld van Otto van Eck (1780–1789)* (Anstergam: Wereldbibliotheek, 2005); Baggerdam, Dekker «*Otto's Watch. Enlighten ment, Virtue and Time in the Eighteenth Century*», in Andrea Immel and Michael Witmoie, eds. *Childhood and Children's Books in Ealy Modern Europe, 1550–1800* (New York: Routledge, 2006), pp. 277–303).

54. Английский перевод Richie Robertson: *Karl Philipp Moritz, Anton Reiser: A Psychological Novel*, (London: Penguin, 1997).

55. Интересно, что в случае с Морицом это не так, см.: *Moritz, Anton Reiser*.

