

НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

Ж. Е. Потапова

**УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ
ДУХОВНО-МОРАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
НЕМЕЦКОЙ МОЛОДЕЖИ
НА РУБЕЖЕ XIX–XX ВЕКОВ
(на материале художественных произведений
указанного периода)**

Монография

Харьков
Издательство НУА
2019

УДК 316:37]:821.112.2"19-18"

П64

*Рекомендовано к изданию Ученым советом
Харьковского гуманитарного университета
«Народная украинская академия»
Протокол № 1 от 23.09.2019*

Рецензенты: *В. И. Астахова* д-р ист. наук, проф. (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»);
Т. М. Тимошенко канд. филол. наук, проф. (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»);
И. А. Помазан канд. филол. наук, доц. (Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия»).

Запропонована робота є узагальненням підсумків дослідження, присвяченого розгляду умов формування духовно-моральних цінностей німецької молоді на рубежі XIX–XX століть. Дослідження проводилося на матеріалі художніх творів німецькомовних авторів. Для аналізу були залучені так звані «шкільні романи» Германа Гессе «Unterm Rad», Роберта Музіля «Die Verwirrungen des Zöglings Törleß», Генріха Манна «Professor Unrat», Марії фон Ебнер-Ешенбах «Der Vorzugsschüler», Йозефа Рота «Der Vorzugsschüler», Р. М. Рільке «Die Turnstunde», а також автобіографічні спогади Стефана Цвейга, Ганса Фаллади і Карла Мая.

Потапова, Жанна Евгеньевна.

П64 Условія формування духовно-моральних цінностей німецької молоді на рубежі XIX–XX століть (на матеріалі художественних произведень указанного періода) : монографія / Ж. Е. Потапова. – Харків : Изд-во НУА, 2019. – 130 с.

Представляемая работа является обобщением итогов исследования, посвященного рассмотрению условий формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX столетий. Исследование проводилось на материале художественных произведений немецкоязычных авторов. Для анализа были привлечены так называемые «школьные романы» Германа Гессе «Unterm Rad», Роберта Музиля «Die Verwirrungen des Zöglings Törleß», Генриха Манна «Professor Unrat», Марии фон Эбнер-Эшенбах «Der Vorzugsschüler», Йозефа Рота «Der Vorzugsschüler», Р. М. Рильке «Die Turnstunde», а также автобиографические воспоминания Стефана Цвейга, Ганса Фаллады и Карла Мая.

УДК 316:37]:821.112.2"19-18"

ISBN

© Народная украинская академия

Оглавление

Введение	4
Вопросы образования и воспитания молодежи в истории немецкой литературы	10
Общественно-политическая обстановка в Германии и Австрии на рубеже XIX–XX-го веков.....	23
«Школьные романы» как отражение ситуации в области образования и воспитания.....	37
Герман Гессе, Unterm Rad (Под колесом)	38
Роберт Музиль, Die Verwirrungen des Zöglings Törleß (Душевные смуты воспитанника Тёрлеса)	42
Генрих Манн, Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen (Учитель Гнус, или Конец одного тирана).....	47
Мария фон Эбнер-Эшенбах, Der Vorzugsschüler (Примерный ученик).....	50
Йозеф Рот, Der Vorzugsschüler (Примерный ученик).....	52
Райнер Мария Рильке, Die Turnstunde (Урок гимнастики).....	54
Ганс Фаллада, Damals bei uns daheim (У нас дома в далекие времена).....	56
Стефан Цвейг, Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers (Вчерашний мир: воспоминания европейца)	59
Карл Фридрих Май (Karl May), Mein Leben und Streben (Моя жизнь и поиски)	61
Лингвостилистические актуализаторы как средства выражения авторского видения проблем образования и воспитания.....	65
Заключение.....	105
Список литературы.....	107
Список публикаций автора по теме: «Условия формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже 19–20 веков» (на материале художественных произведений указанного периода).....	123

Введение

Предлагаемая читателю работа является обобщением итогов исследования, посвященного рассмотрению условий формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков на материале художественных произведений немецкоязычных авторов. Обратиться к данной теме побудила обеспокоенность ряда педагогов крайним невниманием к вопросам воспитания молодежи в период развала Советского Союза и образования самостоятельных национальных государств, в данном случае, Украины. Формировалось понимание того, что самое главное – это получение знаний, образования. Какая роль при этом должна отводиться воспитанию, понимали немногие. Передовые педагоги (харьковская школа) и их последователи даже в период полного отрицания необходимости серьезно заниматься вопросами воспитания подрастающего поколения упорно продолжали научные изыскания и свою практическую деятельность в данном направлении. Появилось и продолжает появляться много работ, предлагающих различные подходы к изучению проблем воспитания. В определенный момент и в нашей стране остро почувствовали необходимость заняться проблемой воспитания подрастающего поколения на самом высоком уровне. 22 сентября 2004 года министерством образования и науки Украины на рассмотрение Верховной Рады была вынесена концептуальная программа по воспитанию молодежи. В докладе министра были приведены результаты социологического опроса молодых людей, которым было предложено ответить на вопрос: если бы они могли выбирать место рождения, выбрали ли бы они Украину. Почти половина ответила отрицательно. Более поздний опрос, проведенный Центром Разумкова в июне 2018 г. во всех регионах Украины, за исключением Крыма и неподконтрольных районов Донбасса, показал, что среди молодежи от 18-и до 29-и лет доля желающих выехать составляет 47% против 38% тех, кто этого не хочет [1]. Такие факты не могут не вызывать беспокойства.

Целью данной работы является анализ условий формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков,

представленных в немецкоязычной художественной литературе указанного периода.

Временной период, страна и материал исследования выбраны не случайно. К концу XIX века в Западной Европе, США, Японии и России значительно усиливается внимание государства к проблемам школьного образования из-за возникшего противоречия между социальным заказом общества на высокообразованную, активную, способную соответствовать потребностям времени в научной и технической сфере личность, и состоянием школьного дела. В возникшей как реакция на такое противоречие гуманистической педагогике конца XIX – начала XX века, получившей название реформаторской педагогике, Германия занимала свое весомое место, где среди течений реформаторской педагогике наиболее известны направления «Свободного воспитания», «Трудовой школы», «Сельской школы», «Экспериментальной педагогике», «Социальной педагогике» и др. «Свободное воспитание» развивало традиции свободы в обучении и воспитании детей. Ребенок являлся центром педагогического процесса. В процессе обучения учитывались задатки, склонности и интересы ребенка, и на основе выявленных данностей происходила индивидуализация обучения. Педагог выступал в роли старшего товарища. Жизнь школьного коллектива основывалась на самоуправлении. Основные представители в Германии: Фритц Гансберг, Людвиг Гурлитт. «Трудовая школа» выступала за превращение школы-учебы в трудовую школу как средство подготовки воспитанников к самостоятельной жизни. Научное обоснование движения трудовой школы дал Георг Кершенштейнер. Он считал, что школа должна осуществлять подготовку из детей и подростков благонамеренных граждан, добросовестных и инициативных в области своей профессиональной деятельности работников. Главным средством гражданского воспитания считал трудовую школу, которая должна сменить старую, книжную школу. Задачу трудовой школы он видел в последовательном приучении детей к прилежанию, аккуратности, безусловному подчинению авторитетам. В школах необходимо широко использовать различные виды ремесленного труда, самостоятельные лабораторные работы, практические занятия, ручной труд на уроках общеобразовательных дисциплин. Все это не имело своей целью непосредственную подготовку к какой-либо профессиональной

деятельности. Акцент делался на выработку профессиональных навыков и нравственных качеств, которые необходимы работнику любой профессии. В Германии, Австрии и Швейцарии получили распространение учреждения – «сельские воспитательные дома», где реализовывались идеи «свободной школьной общины». Основные представители: Германн Литц, Пауль Гехеб. *Экспериментальная педагогика* – это направление в реформаторской педагогике, основой которого было получение опытным (экспериментальным) путем необходимых достоверных данных о развитии ребенка, протекании педагогического процесса с целью его усовершенствования. Основные представители: Вильгельм Август Лай, Эрнст Мейман. Благодаря им стали создаваться научно – экспериментальные лаборатории, и был введен в научный оборот термин «педагогический эксперимент». Основными представителями направления *социальной педагогики* были французский социолог Эмиль Дюркгейм, один из основателей социологии как науки, и немцы Вильгельм Дильтей и Пауль Наторп. С точки зрения Дюркгейма смысл деятельности школы состоит в развитии определенного набора интеллектуальных, нравственных, физических качеств, которых требует общество и среда. Подчеркивалось, что индивид не полностью зависит от императивов «коллективных представлений», он обладает собственными природными инстинктами и желаниями. Итог воспитательного процесса – слияние социального и биологического компонентов, т. е. достижение «индивидуальной социализации». Автор высказал мысль о дозированном управлении процессом воспитания – оно должно выражаться в определении основной траектории поведения личности и неприятии «слепой покорности» ребенка. Как первостепенный педагогический фактор Э. Дюркгейм рассматривал воздействие на ученика школьного класса. Ученический класс – наиболее целесообразная среда воспитания, под влиянием которой происходит становление нравственных сил ребенка. Рассматривая вопрос о наказании, он отводил учителю роль бесстрастного, отрешенного от личных эмоций исполнителя общественной воли. «Ребенок должен знать, что за проступки надо платить во имя безликого закона». Вильгельм Дильтей подчеркивал социальную природу воспитания. Выдвинул концепцию «переживания» как явления, свойственного лишь человеку с его эмоциональной жизнью. Он предлагал начинать учебный процесс с

организации эмоционального переживания окружающей действительности. Пауль Наторп рассматривал школу как важнейший инструмент социализации. Индивидуальное самосознание эффективно формируется в атмосфере человеческих взаимоотношений, где нет места соперничеству между детьми. Индивид осознает, что хочет другой или он сам, а далее ищет способ осуществить желание, поэтому процесс воспитания начинается с воспитания воли. Учеба должна быть направлена на конкретные потребности ученика [2].

Рассматриваемый в нашей работе период в истории Германии является значимым для всей педагогической науки в целом и, в частности, для решения конкретных вопросов воспитания и образования. На основе идей реформаторской педагогики в 1919 г. в Штутгартене возникла Вальдорфская школа Рудольфа Штайнера с девизом «Принимай ребенка с благоговением, воспитывай его любовью, выпускай свободным». В настоящее время первая экспериментальная школа Гехеба в Оденвальде, созданная им в 1910 г., продолжает традиции гуманного воспитания, заложенные её основателем. В поисках оптимальной модели школы сегодняшнего дня появился целый ряд научных работ, посвященных изучению гуманистической педагогики Германии конца XIX – начала XX вв. [3; 4; 5; 6; 7; 8 и др.]. Обращение к истокам реформаторской педагогики является насущной потребностью в попытках нахождения адекватных решений по вопросам воспитания и образования современной молодежи. А современное состояние молодежи очень тревожное. Обосновывая актуальность своего исследования по педагогической коррекции асоциальности и беспризорности в Австрийской Республике 1918–1938 гг., Н. Н. Лапекина справедливо обращает внимание на то, что значимые для мирового общественного хозяйства изменения, которые повлияли на политику и экономику большинства стран нашей планеты в последние десятилетия XX – начала XXI века, нарушили стабильность их социума, вызвали резкие изменения в отношениях людей, привели к асоциальности, отчужденности, одиночеству подрастающего поколения. На жизни детей и подростков негативно сказалось снижение востребованности духовных ценностей, социальная и психологическая дезориентация и дезадаптация, безработица, сложная криминогенная обстановка, деформация семьи. Обнаруживается резкое омоложение преступности, рост уровня

безнадзорности среди детей и подростков, провоцирующий правонарушения и преступления несовершеннолетних. Судебно-медицинская экспертиза, психиатры, психологи и педагоги, которые привлекаются к освидетельствованию лиц, не достигших восемнадцатилетнего возраста до совершения ими преступлений, отмечают наличие значительных отклонений от норм в их психике, отсутствие необходимых для нормальной жизни в социуме знаний о нравственных и этических нормах поведения. Большинство из них остро нуждаются в оказании им срочной медико-педагогической помощи с использованием действенных методик педагогической и психологической коррекции личности [7]. Н. В. Захарова также указывает на факт существования детской беспризорности и безнадзорности, на то, что дети часто оказываются за пределами внимания взрослых. В ошутимо дезорганизованном обществе семья и школа с катастрофической быстротой утрачивают свою воспитательную функцию. Массовая безнадзорность уже перешла в разряд социального бедствия, и все это питательная среда для преступности, маргинальных молодежных группировок, среда, в которой легко распространяются наркомания, алкоголизм, социальные болезни [9].

Таким образом, ряд стран, в том числе и Украина, снова оказались в ситуации противоречия между социальным заказом общества на личность, способную соответствовать вызовам времени, и условиями ее социализации.

Изучение условий формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков было проведено на материале художественной литературы немецкоязычных авторов. Такой выбор был сделан, потому что в основу отобранных произведений положен собственный, в подавляющем большинстве случаев отрицательный опыт пребывания их авторов в учебных заведениях, где в значительной степени и происходила социализация подрастающего поколения. Кроме школьных романов в данную работу включены некоторые художественно оформленные автобиографические произведения. В отличие от школьных романов, где писатель, используя школьный опыт, создает свой сюжет, автобиографическое произведение передает подлинное течение событий. Нас интересует в этих произведениях тот раздел, где авторы повествуют о периоде своей школьной жизни, поэтому мы включили эти воспоминания в наше исследование.

Школьные романы были неоднократно предметом научного исследования (об этом подробнее в разделе «Вопросы образования и воспитания молодежи в истории немецкой литературы»), но там ставились другие цели.

Мы разделяем точку зрения, что школьные романы, рисуя реальное положение вещей в школе, явились протестом против существовавшей воспитательно-образовательной системы страны конца XIX – начала XX веков, и считаем полезным и **актуальным** рассмотрение не только положительного, но и отрицательного опыта прошлого.

Новизна данного исследования заключается в раскрытии условий формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков, рассмотрении отрицательного опыта в учебно-воспитательном процессе и его последствий на материале художественных произведений немецкоязычных авторов изученного нами периода в истории Германии.

Предложенный в книге материал подводит к однозначному выводу: ошибки и просчеты в воспитании подрастающего поколения в Германии на рубеже XIX–XX вв. послужили фундаментом для достаточно быстрого и легкого распространения нацистской идеологии в этой стране в 30-е годы, т.е. тогда, когда поколение школьников и студентов, о которых идет речь в школьных романах, достигло зрелого возраста и в его жизненных установках в полной мере проявилась пагубность воспитательных методик, применяемых в немецких школах и университетах конца XIX – начала XX столетий.

Вопросы образования и воспитания молодежи в истории немецкой литературы

С позиций изучения опыта, накопленного человечеством в вопросах образования и воспитания, предлагаем обратить внимание на идейно-тематическое содержание произведений художественной литературы, поскольку художественная литература как один из видов искусства являет собой зеркальное отражение жизни общества. И положительный, и отрицательный опыт других стран может оказаться полезным для Украины.

Для начала была предпринята попытка проследить, какое место отводится вопросам воспитания и образования молодежи в истории немецкой литературы. Исследование проводилось на материале отечественных изданий по истории западноевропейской и, в частности, немецкой литературы. Изучение материала показало, что история немецкой литературы рассматривается со следующих точек зрения: характеристики эпохи, сведений из жизни и творческой биографии писателей, воспитательного значения художественной литературы как таковой, вклада писателей, критических рассуждений и замечаний (теоретические работы), тематики и содержания художественного произведения.

Характеристика эпохи в истории литературы дается в общих чертах, и не во всех периодах затрагивается тема, касающаяся положения образования, науки и воспитания, а если о ней говорится, то лишь очень скупое, как это видно из следующих ниже описаний, касающихся XV и, особенно, XVIII века. Со второй половины XV в. немецкая литература вступает в полосу подъема. Она развивается под знаком раскрепощения человеческой мысли от христианской догматики и схоластики, освобождения народа от феодального и церковного гнета. Вдохновителями этого движения были гуманисты – передовые ученые, общественные деятели той эпохи, рассматривавшие все явления современной им действительности с точки зрения человеческих интересов, они боролись за светское образование, стремились сблизить искусство и науку с жизнью. Гуманисты высоко ценили разум и подлинное, а не схоластические знания. Отсюда их решительные выступления против

различных проявлений невежества, обскурантизма, против схоластов, кичившихся своей мнимой ученостью. В немецком гуманизме весьма популярен особый литературный жанр, высмеивающий глупость правителей, попов, псевдоученых [10, с. 23–24]. В XVIII в. большие успехи в Германии делает философия. Немецкие писатели-просветители были одновременно и философами. В своих философских сочинениях они ставили вопрос о воспитании человека в гуманистическом духе (Лессинг, Шиллер, Гете, Гердер) [10, с. 78].

Сведения из жизни и творческой биографии писателей большей частью тоже даются очень кратко. Однако из них мы узнаем, что многие писатели служили учителями и воспитателями. Фридрих Гельдерлин, например, чтобы зарабатывать на жизнь, вынужден был тянуть лямку домашнего учителя в различных городах Германии. Большая часть жизни Виланда прошла в Веймаре, куда он был приглашен на должность воспитателя детей вдовствующей герцогини Саксен-Веймарского герцогства. Иоганн-Георг-Адам Форстер был приглашен в Польшу для участия в проведении реформы университетского образования. Приобретенный педагогический опыт или воспоминания из детских и юношеских лет о домашнем и школьном воспитании авторов мог использоваться ими при создании отдельных произведений. В основе многих произведений лежит автобиографический материал. Скупые, но достаточно красноречивые сведения об атмосфере, в которой жили и воспитывались молодые люди, можно почерпнуть из изложения биографических данных отдельных писателей или прототипов литературных героев. Так Фридрих Шиллер был определен в военное училище, переименованное впоследствии в академию. В этом «питомнике рабов», как метко прозвали академию, царила муштра, а воспитанники жили на казарменном положении в условиях суровой палочной дисциплины [10, с. 164–165]. Что касается прототипов литературных героев, то здесь очень показательна фигура Фауста. Фауст – лицо историческое, на основании личных встреч об этом свидетельствуют многие современники, хотя эти свидетельства часто противоречивы. По рассказу Иоганна Тритемия, который подтверждает Августин Лейхермер, Фауст в 1507 году, будучи молодым человеком, должен был бежать из Крейциаха, где он получил место школьного учителя, потому что «стал развращать своих учеников, предаваясь

гнусному пороку». Легенда связывает Фауста с университетами в Эрфурте, Виттенберге, Ингольштадте, Гейдельберге, где он был профессором, хотя в документах этих университетов такой факт не зарегистрирован. Однако в народной книге Фауст постоянно предстает в окружении студентов, которые являются его учениками, адептами, собеседниками и собутыльниками [11, с. 68–73].

Из художественной литературы мы узнаем, в каком жанре доносились до читателя просветительские идеи: немецкий гуманист Себастиан Брант был одним из зачинателей бюргерской сатиры. На всеобщее обозрение им выставлено великое множество всяких глупцов. Тут дураки-библиофилы, собирающие книги, но никогда их не читающие, врачи-шарлатаны, хвастуны, ученые схоласты, поразительные в своем невежестве [10, с. 45]. Ганс Сакс широко раздвинул пределы мейстерзанга, его лучшие песни написаны в назидательных целях [10, с. 48]. Эвриций Корд прославился острыми эпиграммами, в которых он осмеивает (среди прочих объектов) ученых-педантов [11, с. 13]. Особое место в сатирической поэзии немецкого бюргерства занимает так называемая «грубиянская литература». Тема, начатая Себастьяном Брандтом в «Корабле глупцов», подхваченная дидактической литературой, разработанная в латинской поэме «Гробианус» гуманиста Фридриха Дедекинда, появившаяся затем в немецкой стихотворной переработке страсбургского педагога Каспара Шейта (1551), пользовалась в течение XVI века огромной популярностью. «Гробианус» под видом морального поучения дает подробное описание грубостей и непристойностей своего героя. Дидактические намерения автора выражены в сентенции: «Читай эту книжечку почаще и побольше и поступай всегда наоборот» [11, с. 31].

Немало писателей имеют в своем творческом багаже теоретические работы. Так, Эразм Роттердамский, кроме всего прочего, писал сочинения на моральные, философские, педагогические и другие темы, он – враг невежества, издеваясь над схоластикой, высоко ценил подлинное знание, людей просвещенных, борющихся со средневековым мракобесием [10, с. 35–37]. К числу крупных писателей и теоретиков немецкого классицизма XVII в. относится Мартин Опиц. В своих поисках он исходил из мысли о высоком познавательном и воспитательном назначении поэзии, являющейся не пустой

забавой, а школой мудрости и добродетели [10, с. 63]. Защите идей гуманизма посвящен философский трактат Готгольда Эфраима Лессинга «Воспитание человеческого рода». Назначение трагедии, по мысли Лессинга 50-х гг., состоит в том, чтобы воспитывать людей в гуманистическом духе, делать их отзывчивыми к чужому горю, при этом воспитательную ценность драмы Лессинг ставит в прямую зависимость от того, насколько выразительно и поучительно изображены в ней характеры [10, с.88–96]. Важнейшей теоретической работой Шиллера являются «Письма об эстетическом воспитании человека». Шиллер видит ключ к разрешению основных социальных проблем в эстетическом воспитании. Грубые животные инстинкты не позволяют современным людям жить в условиях свободы, человечество нужно перевоспитывать. Решающим средством преобразования общества писатель считает эстетическое воспитание, воспитание людей посредством красоты. Большую роль играет форма, красота и изящество художественных произведений [10, с. 172].

Таким образом, своими произведениями писатели разных эпох вносили ощутимый вклад в дело образования и воспитания. Христоф Мартин Виланд своими работами воспитывал уважение к человеку, защищал его «естественные права» [10, с. 106]. Пьеса Лессинга «Эмилия Галотти» учила немецкого бюргера жертвенному служению идеалам свободы [10, с. 100]. Традиционный комический сюжет в живой и яркой обработке Ганса Сакса непосредственно служит поучительной цели: проповеди добродетели, благоразумия, трудолюбия и честности [11, с. 33–35]. Шиллер особо ценит театр, воспитывающий народ в духе идеалов Просвещения. Он называет театр каналом, по которому струится свет истины [10, с. 166]. Лессинг в «Натане Мудром» в художественной форме воплотил просветительскую идею гуманности и братства человечества, поднимающуюся над национальными, расовыми и религиозными противоположностями, торжество общечеловеческой морали и разума над фанатизмом и предрассудками [11, с. 206–207].

В 60-е гг. XVIII в. немецкая литература вступает в качественно новый этап своего развития. Сближаясь с реальной жизнью, художественное творчество получает возможность изображать ее реалистически, в столкновении антагонистических социально-политических сил. Это в свою

очередь превращает искусство в средство революционного воспитания народа, развития его социального сознания [10, с. 84]. Драма Лессинга «Натан Мудрый» приводит к общему выводу: ценность религии определяется выполнением ею определенной воспитательной функции [12, с. 174]. Теодор Фонтане безгранично любил литературу, был предан ей, сознавая ее большое воспитательное значение [10, с. 319]. Прославляя борьбу трудящихся за свободу, Георг Гервег восхищался прогрессивными историческими событиями, передовыми деятелями и писателями – носителями разума и гуманизма. Так, он с восторгом писал о термопильской битве в 480 г. до н. э. между греками и персами. По его мнению, в этом сражении греческий народ проявил храбрость и патриотизм. Именно эти чувства, по мнению Гервега, необходимо воспитывать у каждого немца [10, с. 263].

Литература раннего немецкого Просвещения ставила перед собой практическую, педагогическую задачу – распространение просвещения, морального и культурного воспитания бюргерства. В дальнейшем задача расширяется: воспитание идеального бюргера превращается, в духе просветительских идей XVIII века, в воспитание человека, «воспитание личности» (Bildung). Центральной темой «воспитательных романов» становится путь личности к философскому самопознанию и познанию мира, к моральному развитию и совершенствованию [11, с. 172].

В значительном большинстве случаев, когда речь идет о тематике произведения или передаче его содержания, вопросы образования и воспитания упоминаются как бы мимоходом: В романе «Парцифаль» Вольфрама фон Эшенбаха Парцифаль, сын короля, воспитывается матерью в лесном уединении. Особенно ей хочется уберечь сына от увлечения романтикой рыцарских приключений [10, с. 14]. В наиболее известном произведении Ганса Гриммельсгаузена – романе «Похождения немецкого Симплициссимуса» автор остроумно высмеивал литературу, дававшую приукрашенное изображение действительности, обстоятельств жизни и воспитания героя [10, с. 68]. События в драме Якоба Рейнгольда Ленца «Домашний учитель» взяты из действительности. В ней подвергается критике система домашнего воспитания, принятая в дворянских семьях [10, с. 121]. Гергард Гауптман в драме-сказке «Потонувший колокол» рельефно воссоздает примитивный скептицизм учителя, знающего крепко, что «дважды

два – четыре и уж никак не пять» [10, с. 343]. В незавершенном романе Георга Веерта революционер-механик Эдуард, будучи в Англии, познакомился с идеями социализма и, возвратясь в Германию, проводил кропотливую работу по воспитанию рабочих в революционном духе [10, с. 272]. В трагедии «Роговой Зигфрид» Ганса Сакса герой средневекового сказания превращен в непослушного сына, который получает заслуженное возмездие за свое буйное поведение в назидание легкомысленной молодежи [11, с.34]. Составитель рукописного сборника Христоф Россхирт Старший, живший во времена Лютера и Меланхтона, предназначал, по-видимому, свою работу для семейного чтения. Сборник иллюстрирован простенькими гравюрками, вырезанными из популярной назидательной книги «Цветы добродетели», и содержит, кроме серьезной дидактической литературы (копия «Застольных бесед» Лютера и др.), ряд занимательных и поучительных рассказов [11, с. 83]. В романе Фридриха Шпильгагена «Проблематические натуры» главный герой живет в качестве домашнего учителя в семье барона фон Гренвица [13, с. 164]. В романе Вильгельма фон Поленца «Крестьянин» упоминается, что Густав Бютнер приучен в школе и на солдатской службе безоговорочно почитать начальство [13, с. 298]. Комедия Якоба Ленца «Гувернер» должна иллюстрировать пагубные последствия домашнего воспитания. Ленц ратует за общественное воспитание всех сословий [11, с. 341]. В «Молодом ученом» в лице Дамиса Лессинг высмеивает схоластическую ученость [10, с. 87].

Таких примеров, где лишь кратко упоминаются проблемы воспитания, можно привести множество, но есть и исключения, где проблеме образовательно-воспитательного характера уделяется главное внимание. Это касается, например, новеллы-сказки Гофмана «Неизвестное дитя», вошедшей в сборник рассказов для детей «Серапионовы братья»: нудное существо – противный учитель Чернилка, олицетворяет бездуховное современное общество. Он лишил детей романтического очарования, запретил им прогулки в лесу, замучил заучиванием никому не нужных схоластических премудростей [10, с. 243]. В «Записках кота Мурра» Гофман издевается над буршеншафтами – студенческими организациями, возникшими в Германии в конце 10-х гг. XIX в. Описывая воспитание кота, автор иронизирует над тогдашними педагогическими идеалами и тогдашней школой. Под веселой

разгульной жизнью котом подразумевается жизнь студенчества, в придворной собаке Ахилл изображен тогдашний министр, который напустил на студентов полицейских. Сцена смерти кота Муциуса служит Гофману предлогом для ознакомления читателей с политическими идеалами буршеншафтов, с их жизнью и бытом. Летопись своей жизни Мурр ведет «в назидание подающей надежды кошачьей молодежи» [12, с. 269; 10, с. 244; 14, с. 284]. В романе Генриха Манна «Учитель Унрат» центральной фигурой выступает школьный учитель, тиран и педант Рат, прозванный своими учениками Унратом (Unrat – мусор, нечистоты). Он держит в страхе не только гимназистов, но и жителей небольшого городка, значительная часть которых в свое время была его учениками. Унрат одержим духом нетерпимости, преследования, желанием уличить кого-нибудь в непотребных мыслях, недозволенных действиях. Ему хочется показать, что он строгий и бдительный страж существующего порядка. Гимназистов, проявляющих признаки неповиновения, он жестоко наказывает и даже старается испортить им карьеру. Они боятся и ненавидят сухого педанта. Уволенный из гимназии, Унрат мстит городу тем, что превращает свой дом в место оргий и разврата. Он намеренно насаждает порок и аморализм. Автор развенчивает прусскую систему воспитания, направленную на подавление всякой свободной мысли, готовившую послушных, не рассуждающих рабов существующего режима: у воспитанника Эрцума крайняя тупость сочетается со звериной жестокостью, грубостью, отвращением к культуре; любимый ученик Унрата с выразительной фамилией Ангст (Angst – страх) – это воплощение трусости; Кизеляк – подлый и беспринципный человек, льстец и подхалим, нечистый на руку, не раз попадавший на воровстве [10, с. 358–359].

Из представления историей литературы целого ряда произведений вырисовывается четкая картина педагогических устоев в семье и школе в Германии второй половины XIX и начала XX веков. В драме Арно Хольца и Иоганна Шлафа «Семейство Зелике» господствует атмосфера тяжелой, угнетающей семейной жизни. Сам бухгалтер – пьяница и скандалист, жена придиричива, неуступчива и плаксива; дети страдают от постоянных родительских столкновений, переходящих в драки, старший сын грубеет, превращается, несмотря на свои восемнадцать лет, в филистера [13, с. 262–263]. В одном из трех этюдов сборника «Папа Гамлет» этих же авторов

изображен день, прожитый мальчиком Ионатаном, где особенно удачно показана калечащая детей школа, которую в первый раз посещает в этот день Ионатан [13, с. 253]. В романе Якоба Вассермана «Фабер или потерянные годы» показано, как воспитание детей Анной Фабер приводит к тому, что двое ее сыновей гибнут в ранней молодости, внук становится вором, дочь терпит унижения и страдания в несчастном браке, а третий сын преодолевает глубокий внутренний кризис в своих отношениях с женой, лишь постигнув свою собственную эгоистическую природу [13, с. 512]. В драме Франка Ведекинда «Пробуждение весны» с подзаголовком «трагедия детей» юноши и девушки, предоставленные сами себе, потому что родители, пастор и учителя налагают лицемерный запрет на все, что волнует подростков, делают роковой шаг навстречу своей гибели. Ведекинд показывает, что немецкая буржуазная школа с ее деспотическим режимом, схоластической, оторванной от реальной действительности учебной программой с ее начетничеством и зубрежкой, с ее системой фискальства превращает детей в нравственных и физических калек [13, с. 526]. В психологическом романе Эмиля Штрауса «Друг Гейн» рассказано о том, как немецкая гимназия и официальная система воспитания сломили и погубили одаренного юношу [13, с. 517–518].

Тема воспитания в семье и школе характерна для реалистической литературы конца XIX – начала XX в. Как отмечает Т. М. Мотылева, критика реакционного пруссачества и насаждаемой им казарменно-казенной системы воспитания молодежи – все это налицо и у Томаса Манна (заключительные главы «Будденброков», роман «Королевское высочество») [13, с. 451], а О. В. Егоров приходит к заключению: «От Бранта, Мурнера и Эразма через произведения Рабенера, Ленца, Ж. П. Рихтера, Иммермана и Рабе, наконец, через драмы Ведекинда прослеживается в немецкой литературе сатирический образ злобного учителя-мещанина, получившего в романе Г. Манна свое законченное воплощение. Поставив во главу угла проблему воспитания молодежи и проблему бюргерской морали, Манн [...] показал, что в немецкой гимназии юношей наказывали так, как наказывают провинившихся солдат. Учитель третировал учеников как возможных государственных преступников...» [13, с. 464]. Е. А. Леонова отмечает, что за школьной темой стоит нечто большее, нежели простой интерес к одной из сторон общественной жизни. Школьная система, сложившаяся в Германии, издавна

служила воспитанию юношества в духе верноподданничества, и не случайно после побед Германии в ряде захватнических войн во второй половине XIX в. широкое распространение получила мысль о том, что «войну выиграл прусский школьный учитель». Порожденная соответствующей государственной политикой школа, олицетворением которой являются такие учителя, как Гнус у Г. Манна, была в буквальном смысле преддверием прусской казармы. Гимназический класс – это кайзеровская империя в миниатюре. Позднее краткую, но выразительную характеристику «тому неумолимому, попирающему человеческое достоинство, автоматически действующему организму, каким была гимназия», эта страшная сила, «живьем и без остатка проглатывающая человека», Г. Манн даст и на страницах «Верноподданного» [15].

Исследованный нами материал показывает: немецкая литература не оставляет без внимания тему образования и воспитания. Однако вопросы, касающиеся воспитательно-образовательной тематики, не являются предметом специального рассмотрения в критических публикациях. Даже в тех случаях, где им уделено достаточно внимания, это в основном только пересказ основного содержания произведения и краткие обобщения. Системного анализа этих вопросов нет.

Однако есть специальные исследования, освещающие вопросы образования и воспитания с каких-то определенных позиций. К таким работам можно отнести кандидатскую диссертацию Г. В. Романовой, посвященную выявлению гуманистических концепций воспитания в истории немецкой педагогики, в частности, педагогическим взглядам Германа Гессе и их отражению в художественном творчестве и публицистике [16]. Объектом исследования О. Б. Фоменко является немецкая школа в конкретный исторический период – национал-социалистический – в том виде, в каком она представлена в творчестве известных немецких писателей. В первой главе диссертации автор дает обширный перечень работ, посвященных теме школы в немецкой литературе, среди которых монография Карла Леманна «Образ учителя в немецкой литературе» («Die Gestalt des Lehrers im deutschen Schrifttum»), защищенная в 1969 году в Цюрихском университете, докторская диссертация Томаса Бертшингера «Образ школы в немецкой литературе между 1890 и 1914 годами» («Das Bild der Schule in der deutschen Literatur

zwischen 1890 und 1914»), антологии Мартина Грегора-Деллина и другие публикации [17]. Е. Ю. Мамонова в романе «Душевные смуты воспитанника Тёрлеса» исследует отражение общей для рубежа веков идеи гибели мира, мотив «второго рождения» как возможность преодоления смерти, который развивается через трансформацию мотивов возрождения, воскресения и метаморфозы. Герой, не сталкиваясь с реальной смертью, переживает перерождение в очистительных испытаниях (преступление, обвинение, суд) [18]. Предметом исследования М. В. Киселевой стал феномен границы в творчестве австрийских писателей, который появляется на сюжетном уровне как постоянный компонент мотивов превращения, преступления и двойничества [19]. Хизон Шин (Hyeseon Shin) из Южной Кореи посвятил свою диссертационную работу, защищенную в Бонне в 2013 г., критике образования и культуры и проблематике подросткового возраста, сделав акцент на контрапункте этих сюжетных линий, используя материал произведений школьной тематики: «Под колесом» Германа Гессе, «Душевные смуты воспитанника Тёрлеса» Роберта Музиля, «Учитель Гнус» Генриха Манна. Рассматривая роман «Душевные смуты воспитанника Тёрлеса» в аспекте «кадетских историй», считая это все же особой формой школьного романа, автор затрагивает также рассказ Райнера Марии Рильке «Урок физкультуры» [20]. В магистерской работе Михаэлы Шретцмаер (Michaela Schretzmayer), посвященной проблемам школьной гигиены в средней школе Австрии с 1873 по 1933 г.г., рассматривается вопрос пагубного воздействия недостаточного внимания к многочисленным аспектам школьной гигиены в школах Австрии. На примере интерпретации трех романов австрийских писателей – Марии фон Эшенбах «Образцовый ученик», Роберта Музиля «Душевные смуты воспитанника Тёрлеса» и Фридриха Торберга «Ученик Гербер» – показана проблематика школьных самоубийств [21]. Ченг Гуи-Чун (Cheng, Hui-Chun) из Тайваня рассматривает социальную картину в ранних произведениях Генриха Манна («Земля обетованная», «Учитель Гнус, или Конец одного тирана», «Маленький город»). Исследователь отмечает, что извращенный мир, изображенный Генрихом Манном как в сатирическом романе, так и в утопическом, служит противопоставлением вильгельмовскому обществу. Эти произведения написаны с целью морального поучения и выполняют культурно-

критическую функцию, с разницей в том, что в сатире критика представлена негативными картинками, а в утопии – позитивными, где эти картины в качестве идеала противопоставлены действительности [22]. Иохим Нуб (Jochim Noob) посвятил свою работу изучению вопроса самоубийств в художественной литературе. Начиная со смерти Эпикасты, возможно, самой ранней из всех самоубийств в западноевропейской литературе, о которой повествует Гомер в своей Одиссее, автор последовательно приходит к рассмотрению школьных самоубийств в немецкой литературе на рубеже XIX–XX-го веков. Проведенное исследование показало, в борьбе с какими трудностями терпит поражение молодежь в рассмотренных произведениях («Пробуждение весны» Франка Ведекинда, «Друг Гейн» Эмиля Штрауса, «Под колесом» Германа Гессе). Обусловленные пубертатной фазой и тем самым происходящими в организме изменениями, молодые люди находились в проблематичной стадии перехода от детства к взрослому состоянию, т.е. они не могли ни использовать свою наивность, ни использовать опыт зрелых людей, чтобы тем или иным способом избавиться от давящих забот, для главных героев не существовало альтернативы их поступку [23]. Ли Венчао (Li Wenchao) в своей диссертационной работе исследовал мотив детства и образ ребенка в немецкой литературе на рубеже веков на материале трех произведений: «Будденброки» Томаса Манна, «Мао» Фридриха Хуха и «Друг Гейн» Эмиля Штрауса. Среди прочего автор показывает, что проблематика социализации ребенка, с одной стороны, и сентиментализация детства, с другой стороны, образуют две существенные составляющие литературного изображения ребенка [24]. Вольф Вухерпфенниг (Wolf Wucherpfennig) исследовал культ детства и иррационализм в литературе на стыке столетий [25].

Есть и еще подобные работы, и как видно из представленного обзора, художественная литература конца 19-го – начала 20-го века в жанре «школьный роман» привлекала многих исследователей, и исследования проводились с разных точек зрения. При этом нам не встречались работы, которые бы рассматривали на данном материале условия формирования моральных и духовных ценностей немецкой молодежи на рубеже веков. Предлагаемая работа предпринимает попытку восполнить этот пробел. Для анализа были привлечены произведения немецких и австрийских авторов:

Германа Гессе «Unterm Rad», Роберта Музиля «Die Verwirrungen des Zöglings Törleß», Генриха Манна «Professor Unrat», Марии фон Эбнер-Эшенбах «Der Vorzugsschüler», Йозефа Рота «Der Vorzugsschüler», Р. М. Рильке «Die Turnstunde», и автобиографические воспоминания Стефана Цвейга, Ганса Фаллады и Карла Мая.

Вероятно, следует уточнить, почему речь пойдет о немецкой молодежи, а используются произведения не только немецких, но и австрийских авторов. История Австрии тесно переплетена с историей других германских государств. Первоначально Австрия была отдаленной окраиной владений Карла Великого, называлась Восточной маркой и служила восточным защитным валом владений Каролингов в среднем течении Дуная. Карл Великий поощрял германскую колонизацию Восточной марки. Германские поселенцы получали привилегии, им дарились земельные наделы. Со временем Австрия стала центром всех немецких земель. У самой Германии был очень долгий и нелегкий путь к становлению национального государства. Многократно создавались и распадались объединения отдельных государств, каких иногда было несколько десятков (в 1817 году – 39), но ведущая роль отводилась двум крупнейшим германским государствам – Австрии и Пруссии, находившимся в постоянном соперничестве. Борьба за первенство в германском мире явилась фактором раскола внутри многих политических группировок, и в определенный период можно было говорить только о двух партиях: велико-германской (объединение немецких государств, включая и Австрию) и мало-германской (объединение вокруг Пруссии, без участия Австрии). Главный аргумент в пользу включения Австрии в единое немецкое государство – нельзя нарушать права австрийских немцев, желающих быть вместе со своими соотечественниками, к тому же, Австрия будет политическим противовесом всевластию Пруссии. Другая сторона доказывала, что в условиях острого соперничества Австрии и Пруссии только Пруссия могла действовать в национальных интересах немцев. В итоге в 1867 г. Австрия заключила соглашение с Венгрией о создании двуединой Австро-Венгерской монархии, а Северо-германский союз, в который теперь входило 22 государства и три вольных города, стал ядром будущего национального государства Германия [26]. Несмотря на то, что Австрию и Германию многое разделяет, многое их и роднит. У них один язык, общая

история, схожие ценности, и мы исходим из того, что в данном случае нет причин разделять германских немцев и австрийских немцев и, следовательно, исключать произведения австрийских авторов из немецкой литературы, но при этом в исследовании будет обращено внимание на особенности решения вопросов воспитания в немецких и австрийских школах, как они поданы в художественной литературе и автобиографических произведениях, освещающих период конца XIX – начала XX вв.

Общественно-политическая обстановка в Германии и Австрии на рубеже XIX–XX-го веков

Прежде чем перейти к рассмотрению реагирования художественной литературы на положение дел в учебных заведениях, рассмотрим жизненные условия общества в Германии и Австрии на рубеже XIX–XX в.в. как почвы, на которой прорастали и созревали духовные и моральные ценности немецкой молодежи.

Конец XIX – начало XX в. – один из самых интересных периодов в истории Германии, период, полный противоречий, сказавшихся во всех областях жизни страны. Это время правления Вильгельма II. Будучи очень неординарной личностью, кайзер во многом олицетворял дух своего времени. Он был, как его оценивают историки, человеком позы, ослепляющим и впечатляющим, с блестящими данными, великолепной памятью и острым умом, но до абсурда романтически настроенным. Его восхождение на трон в 1888 году ознаменовало перелом в истории немецкого рейха. Символическая смена непритязательного, целиком чувствовавшего себя прусским королем и ненавидевшего кайзеровские мантии из горностае Вильгельма I экзальтированным, любящим великолепие, романтическим внуком, который видел себя преемником правителей средневековья, соответствовала коренной смене настроений в рейхе. Буржуазный национал-либерализм, бывший в первое десятилетие Второго рейха опорой бисмарковской политики, стал все больше и больше вытесняться в оппозицию, в то время как консервативные партии выдвигались на передний план. Либеральная буржуазия, несмотря на возрастающий экономический вес, потеряла политическое влияние, а восточноэльбские (пруссские) землевладельцы, теряющие свое экономическое значение, приобретали вес не только в политике, но и в общественной жизни [27].

Германия долго оставалась раздробленной. Лишь после франко-прусской войны 1870–1871 гг. все германские земли вошли в единую Германскую империю, состоявшую из 22 сохранивших свою автономию монархий и трех вольных городов. Руководящую роль в новом государстве играла Пруссия, самая большая по территории и численности населения

земля. Она же имела самую сильную и организованную армию. Принятая первым германским рейхстагом Конституция Германской империи полностью закрепляла гегемонию Пруссии во вновь созданном государстве, императором которого мог быть только прусский король [28]. Таким образом, именно Пруссия определяла внешнюю и внутреннюю политику всей Германии. Ее внешнеполитические интересы пересекались почти со всеми европейскими странами. Руководство Германии не было удовлетворено результатами франко-прусской войны, оно требовало пересмотра границ, все более остро вставал вопрос о колониях. Политика Вильгельма II явилась выражением претензии Германии на господство в Европе, стремления к переделу сфер влияния в Африке, Азии, Океании, желания укрепиться на Балканах, на Ближнем, Среднем и Дальнем Востоке [28]. Полным ходом шла военно-техническая и политическая подготовка к войне.

Все более значимой становилась армия также и во внутривнутриполитических вопросах, при этом она была свободна от контроля со стороны парламента, подчинялась только суверену и рассматривала себя единственным гарантом государства и монархии не только в отношении внешних, но и внутренних врагов, то есть социал-демократов, католиков и либералов. В такой ситуации нужны были новые духовные и моральные ценности, и они формировались на основе объективных условий жизни и деятельности общества. Теперь прусская армия стала образцом в глазах общества. Самосознание немцев все больше несло отпечаток прусской триады: кайзер, поместье, казарма. Сам кайзер со своей ярко выраженной приверженностью к пышности, орденам, парадам и военным маневрам способствовал тому, что крайняя переоценка милитаризации пронизала все общество [27].

С экономической точки зрения кайзеровский рейх был процветающей страной. Те 26 лет, в которые правил Вильгельм II до начала Первой мировой войны, внешне можно отнести к самым блистательным периодам немецкой истории. Прогресс в области естественных наук и техники способствовал развитию экономики и тем самым улучшал благосостояние значительной части населения. Подключение домов к водоснабжению, обеспечение их электрическим током, использование телефона, телеграфа и радио подняли быт людей на до тех пор небывалую высоту. Железные дороги и каналы представляли собой хорошо развитую транспортную систему. Газ и

электричество находили все большее применение. В общем, буржуазия в вильгельмовской Германии была довольна жизнью. При Вильгельме хорошо жилось, и для большинства немцев это имело первостепенное значение. Экономический подъем пошел широким слоям населения на пользу; каждый занимал свое надежное место в обществе. Также многие рабочие в промышленности жили теперь увереннее и немного сытнее, чем их отцы и деды. Успех был налицо, велосипед и швейная машинка были доступны «маленькому человеку», постепенно внедрялось электрическое уличное освещение. Появились первые автомобили, первые самолеты и дирижабль, самые значительные технические разработки внедрялись уже до первой мировой войны: немецкая почта использовала телефон, на улицах Берлина появился первый электрический трамвай, был сделан существенный вклад в разработку телевидения, был построен первый дизельный двигатель, состоялась первая демонстрация кино [29].

Немецкие изобретатели прославили свое имя в электротехнической промышленности, например, Вернер фон Сименс в Берлине, а также в оптической промышленности. Карл Цейс в Иене с помощью профессора Эрнста Аббе начал с усовершенствования измерительных оптических приборов, а затем на этой базе построил фабрику. Изобретение искусственных красителей способствовало развитию химической промышленности. Карл Бенц и Готтлиб Даймлер независимо друг от друга сконструировали двигатель внутреннего сгорания, и уже в 1885 году появился первый автомобиль. Открытие радия, теория относительности и новые атомные теории изменили основополагающие понятия естествознания. Перед войной каждая третья премия по естественным наукам присуждалась Германии. Прогресс в области медицины и гигиены позволил значительно снизить смертность новорожденных, увеличивалась численность населения. В 1914 году Германия, имея 67 миллионов населения, среди суверенных государств занимала четвертое место [30; 31].

Промышленность, пройдя в своем развитии сложную фазу, сумела в короткое время доказать, что унижительное клеймо «Made in Germany», которое по требованию англичан должно было стоять на немецких товарах для отличия качественной английской продукции от скопированной немецкой, более дешевой и хуже качеством, можно превратить в предмет

гордости. С тех пор «Made in Germany» стало символом отличного качества. Ко всему прочему Германия была одной из важнейших европейских аграрных стран.

Однако за этим блестящим фасадом Германии не всё было так гладко. Внешне сохранялось единство, но внутри Германия и территориально, и конфессионально была раздроблена. Социальные рвы с переходом к индустриализации в короткое время углубились, и их нельзя было не учитывать. Также чувство неуверенности, беспокойства, что не все может продолжаться бесконечно, определяло основное настроение этого вильгельмовского времени [29].

Мощь Германии, ее экспансивная и непредсказуемая политика вели к растущей внешнеполитической изоляции. Кайзер Вильгельм II не был той личностью, которая могла вести страну, особенно в период кризиса. Он был очень непостоянным, зависящим от настроения и говорил многие вещи, которые политически были безответственными. Так как конституция дала ему много власти и он был главой государства, то его речи за границей воспринимались серьезно и часто доставляли Германии трудности в дипломатических отношениях [31].

Глубокие противоречия, которые пронизывали вильгельмовскую Германию, сказывались также в науке, искусстве и образовании.

Политика образования в период конца XIX – начала XX века характеризовалась интенсификацией в направлении укрепления мощности нации как целого. Это привело в вильгельмовском рейхе к сильному расширению начального и среднего школьного образования, а также – прежде всего в Пруссии – к подъему качества научных исследований [32], что вскоре дало ощутимые результаты. В этот отрезок времени произошли большие перевороты в естествознании. В последние годы 19-го столетия медицина добилась огромных успехов: были открыты возбудители туберкулеза, малярии, чумы и сифилиса, и их уже можно было действенно побороть профилактическими прививками; созданы сыворотки против дифтерии и столбняка. Благодаря дезинфекции стало возможным избежать родильной горячки и раневой инфекции, было обосновано применение химиотерапии для излечения болезней. В конце столетия в области физики были сделаны открытия, которые ознаменовали перелом в понимании

картины мира в 20-м столетии. Вильгельм Рентген открыл названные впоследствии его именем лучи, Макс Планк заложил основу для нового физического мышления своей квантовой теорией, благодаря новым знаниям о строении атома образовалась ядерная физика. Альберту Эйнштейну мир обязан созданием теории относительности, Отто Хан открыл радиоактивные элементы радиоторий и мезоторий 1 и 2. Как для современного искусства, так и для современной физики, основы уже были заложены перед первой мировой войной [29]. Немецкие университеты и исследовательские учреждения считались перед первой мировой войной во всем мире образцовыми, во многих науках немецкий язык был языком публикаций и общения. Учиться в Германии и получить академическое звание считалось во всем мире первоклассным доказательством качества [32].

Успехи не были случайными. Наука, образование и исследование высоко ценились в кайзеровской империи. Число студентов в немецких университетах выросло с 1860 г. до 1914 г. с 11000 до 60000. Академическое образование было «ленточным транспортом» к социальному подъему, надежному существованию и общественному признанию. Технические высшие учебные заведения, прежде всего, которые в это время были основаны в большом количестве, обеспечивали государству через квалифицированные кадры для промышленности экономический подъем и международную значимость германского рейха. Поэтому кайзер с энтузиазмом поощрял современное естествознание и основал в 1911 г. общество по содействию наукам имени кайзера Вильгельма. Успех этого вида поддержки очень скоро стал очевидным: до 1921 г. из институций этого общества вышло 5 нобелевских лауреатов. Всего же до 1921 Германия получила 24 нобелевские премии [29].

Из других источников узнаем, что образование имело определенную структуру, все преподавалось сухо, но солидно [33]. Тут есть, однако, одна особенность: Чтобы яснее ее увидеть, отметим, что в немецком языке есть два слова: „Bildung“ и „Ausbildung“, которые переводятся одинаково, но в первом случае – это большей частью общее образование человека, габитус, во втором – получение и усвоение определенных (профессиональных) знаний и навыков.

Лозунг «образование через науку» подразумевал лишь «образование путем получения профессиональной подготовки», (т. е. через. „Ausbildung“), достижение весомых результатов в профессии, а морально-политическое образование и вопрос морально-политической ответственности ученых за общество отходили при этом на задний план и понимались преимущественно только отдельными индивидуалистами [32, с. 176]. Гимназические учителя также охотно уклонялись от воспитательной деятельности. Они считали своей привилегией лишь учебные поручения, а все возможные учебные, интеграционные и поведенческие проблемы объясняли недостаточным семейным воспитанием [34], хотя народная школа включала в свои задачи как обучение, так и воспитание. В жизненном опыте детей всех слоев населения школа определенно была значительной инстанцией в социализации наряду с родительским домом [34]. Воспитательные меры предполагали и телесные наказания при всем классе, что принимались как нечто естественное, причем всеми. Почти садистские наказания определялись установленной педагогической программой учителей. Детям, например, на шею надевались тяжелые деревянные колодки, иногда учеников подвешивали в корзине к потолку классной комнаты у всех на виду. Телесные наказания применялись и к девочкам [35]. Часто жертвами строгой дисциплинаризации и телесных наказаний были – как в школе, так и в семье – пролетарские дети, большинству из которых приходилось еще и работать для поддержания семьи. Императивный тон общения господствовал там и тут. Были, конечно, как исключение из правил, всегда такие учителя, которые способствовали продвижению одаренных детей независимо от их социального происхождения [34]. Но едва ли что-то характеризует фигуры учителей в вильгельмовской Германии так представительно, как отрывок из воспоминаний Вили Хааса (Willy Haas): «Хотя это для 1900 года не необычно, я всё же хотел бы ещё раз подчеркнуть, что все наши учителя гимназии для меня были или гротескными глупцами, или несчастными душевнобольными, или патологическими садистами, или всем вместе – за небольшим исключением» [цит. по: 36, с. 180–181].

«Какими бы низкими ни были цели (восьмилетней) народной школы в содержательном плане, по позиции «дисциплина» от учителей, как и от учеников ожидалось ориентированное на военные образцы совершенство».

[Райнер Бёллинг, цит. по: 35, с. 296]. Армия была гордостью нации, и большинство немцев радовалось роскоши униформы, маршевой музыке и сверкающим парадам. Для большинства немцев армия означала блеск, представительство, честь, мощь и надежность для рейха внутри и вне. Воспоминания об ужасах последней немецко-французской войны давно поблекли – теперь имел значение только ее гордый результат – объединенный немецкий рейх [29].

То, что масштабное укрепление существующего режима и его милитаристской направленности осуществлялось с помощью образования и образовательной политики, стало особенно заметным с 1890 года. До этого времени не существовало проблемы «практическая военная подготовка молодежи вне службы в армии». После 1890 г. это положение начало изменяться – сначала осторожно, а в период между 1890 и 1918 годами вильгельмовская империя в отношении допризывного воспитания молодежи продвинулась далеко вперед. На рубеже веков в связи с идеей о возможной войне впервые стал обсуждаться вопрос широкой допризывной подготовки молодежи. Практически она осуществлялась Баварским боевым оборонным объединением (*Der Bayerische Wehrkraftverein*), а также бойскаутами с 1909 г. Особую роль играл прусский Указ 1911 г. о несовершеннолетних (*Jugendpflegeerlaß*). Еще до начала войны в столах военных лежали готовые планы по обязательной подготовке юношей до призыва в армию. С началом первой мировой войны – на волне патриотического подъема – достаточно было добровольной допризывной подготовки молодежи, но «Закон о патриотической вспомогательной службе» (*Gesetz über den vaterländischen Hilfsdienst*) от 5.12.1916 обязал всех немцев мужского пола от полных 17-и лет проходить вспомогательную военную службу [37, с. 503].

В 1890 году кайзер Вильгельм II на инициированной им конференции школьных работников потребовал, чтобы школа теперь (после отмены закона против социалистов) усилила борьбу против социал-демократии и содействовала религиозным и патриотическим настроениям. В сфере средней школы (*die höhere Schule*)¹ после первоначальной нерешительности учителей стала проводиться энергичная образовательная политика в духе нового

¹ *die höhere Schule* уст. средняя школа (следующая ступень после *Volksschule* – неполной средней школы) [42, с. 454].

национализма и милитаризма. Торжественные собрания в память о «великих умерших дома Гогенцоллернов» и их делах, выпускные мероприятия для абитуриентов с пением, сценическими постановками и речами создавали простор, в котором, особенно на уроках истории и немецкого языка, реализовывались новые образовательные цели. Тематами сочинений по немецкому языку, которые теперь по воле кайзера должны были свидетельствовать о «зрелости» гимназистов, были: «Война тоже имеет свои хорошие стороны», «Почему Германии нужны колонии?», «Какие мысли пробуждает в нас недавно открытый памятник кайзеру Вильгельму?», «Ганнибал и Фридрих Великий», «Мой любимый герой из бранденбургско-прусской истории», «Смерть приносит очищение» и т. п. Таким образом прививалось страстное желание подвига, который достигался доблестным служением и геройской смертью [38, с. 154].

Вильгельм II требовал больше физических упражнений, больше немецкой истории и устранения латинских сочинений, так как он хотел видеть молодежь, воспитанную как немцы, а не как греки и римляне [35]. На занятиях по закону божьему требовалось прививать нерушимую безоговорочную приверженность трону. Чтение, кроме предписанных букварей или Библии, объявлялось врагом образования [35]. А все, что относилось к военной области, прославлялось. В школе носили форменный головной убор и униформу, в строевой подготовке подражали военным, вне школы проводились военно-спортивные игры, носившие характер сражения. Барабанная дробь и бряцание оружием сопровождали каждое открытие памятника, каждое посвящение, торжественное открытие, каждый праздник победы, каждое шествие военного объединения, каждую торжественную речь. По улицам городов проходили военные оркестры, марширующие колонны – все это, как и частые парады, стало самыми впечатляющими событиями повседневной жизни. Как само собой разумеющееся, дети «вращались» в восхищение всем военным и тем самым в его принципы порядка, ориентацию ценностей и нормы поведения, так как их родители всем этим были глубоко «пропитаны» [39, с. 13].

Прославление всего, что относится к военной области, отличало школы и полугосударственные или поддерживаемые государством организации «по вопросам заботы о несовершеннолетних» так же, как и быт. Формы общения,

характерные для военных, такие как приказ и повиновение, дисциплина, резкий отрывистый тон и сопровождающий «молодцеватый» жест, несмотря на то, что порой это выглядело карикатурно, пользовались успехом.

Распространенный «социал-милитаризм и милитаризм образа мыслей» достигал гротескных форм, которые особо воспринимались мелкобуржуазными слоями населения. Пили из чашек, декорированных символами и изображениями видов оружия, сценами прощания, изречениями и головами Гогенцоллернов, ели из тарелок с изображением полей сражений, украшали жилище изящными безделушками: фарфоровыми фигурками военных, миниатюрными средневековыми императорскими дворцами, крепостями, военными оркестрами, имитацией гвардейских полков, памятников и пушек, оловянными солдатиками в боевой ситуации. Из настенных украшений предпочтение отдавалось униформам. Салфетки, настенные коврики также несли на себе отпечаток кайзеровского и военного культа [39, с. 13].

Гнетуще-гротескная милитаризация повседневной жизни проникла и в детские комнаты в виде военных игр, оловянных солдатиков, пушек, целых гарнизонов в малом формате. Даже самые маленькие пели: «Завтра придет Дед-Мороз, принесет нам подарки, барабан, свисток, винтовку, флаги, сабли и еще многое другое. Я хотел бы получить целую армию» [39, с. 13].

Интерес военных в империи к общественным государственным средним школам и вытекающие из этого попытки влиять на структуру школьной системы и содержание учебного процесса имели – в зависимости от видов школ – различные причины. За развитием средних школ армия и флот уже потому внимательно следили, что за счет этих заведений (наряду с кадетскими училищами) пополнялся офицерский корпус. Выпускники гимназий при соответствующих способностях принимались без экзамена для подготовки офицеров абвера. А к неполной средней школе (Volksschule)² внимание вооруженных сил объяснялось тем, что в принципе все пригодные к службе молодые мужчины призывались на военную службу. Настроению молодежи по отношению к армии и флоту придавалось чрезвычайное значение. Соответственно, в военной публицистике все снова и снова выдвигалось требование военного воспитания молодежи. При этом имелись в

² Volksschule – ист. (восьмилетняя) народная школа в ФРГ и Швейцарии [42, с. 924].

виду не строевая подготовка и умение обращаться с оружием, а, главным образом, воспитание милитаристского мышления, приучение к повиновению, верности долгу, порядку и самоотверженности. В связи с этими устремлениями в качестве воспитателей в поле зрения военных попадали, прежде всего, учителя неполной средней школы [40, с. 515–516].

Отношение военных к учительству ориентировалось на социальный престиж педагогической профессии и регулировалось в зависимости от вида школы. Получившие академическое образование учителя средней школы (*höhere Schule*), для которых с 1892 года было учреждено звание «старший учитель», придерживались, как поднявшиеся на более высокую ступень из старой и новой мелкой буржуазии, преимущественно национально-консервативных и национально-либеральных взглядов. Часто они становились после добровольного одногодичного прохождения службы (*Einjährig-Freiwillige*) офицерами запаса, или офицерами ландвера (*Landwehr*)³, или, по крайней мере, кандидатами в офицеры запаса. Армия и флот видели в этих учителях, которые переняли кодекс долга и чести военных командиров, естественных союзников при подавлении враждебных кайзеру настроений. Совершенно иначе вели себя военные по отношению к учителям *Volksschule*, что было связано как с их социальным происхождением, так и со значимостью их профессии в обществе. Учителя *Volksschule*, которые в большинстве своем были детьми ремесленников, мелких торговцев, владельцев трактиров и фермеров, получили образование в учительских семинариях и подлежали, несмотря на значительные протесты учительской корпорации, еще до 1919 года школьному надзору. Тем не менее, военное руководство в борьбе за молодежь было заинтересовано в том, чтобы учителей *Volksschule* теснее привязать к вооруженным силам. Эта политика находила отклик учителей *Volksschule*, которые надеялись таким образом повысить свой социальный статус [40, с. 521–523].

В области культуры обозначились резкие противостояния между академизмом и авангардизмом. Никогда раньше противоречия не были такими острыми. Очень сильно было влияние философии Фридриха Ницше, но поскольку он писал афоризмами, было легко изолировать части его

³ *Landwehr* – ист. воен. ополчение из лиц старшего возраста; запас второго разряда [42, с. 550].

философии и использовать их для любых целей, что и делали особенно идеологи расизма и антисемитизма [31].

Социальные напряжения между консервативными партиями и социал-демократами требовали реформы конституции, но она не состоялась. Сильная армия и трехлетняя воинская повинность вели к более сильной милитаризации общества. Быстрый рост тяжелой промышленности, финансовая мощь и быстро растущая численность населения давали основания для расширения империалистических тенденций. В создании Германией сильного военного флота Англия не без оснований усматривала большую опасность. Правые круги в Германии, прежде всего «Всенемецкий союз», требовали расширения рейха, завоевания колоний и «германизации» польских территорий в восточных прусских провинциях.

Поскольку армия стала гордостью нации, почитание переносилось на всех, кто имел к ней отношение, и создавало им внутри их социального круга высокую репутацию. Воинская повинность не воспринималась как тяжкое бремя, а рассматривалась как награда и социальный шанс. Пресса и литература, за исключением некоторых либеральных и социалистических газет, способствовали распространению и усилению романтического ореола, созданного вокруг оружия и военной униформы. В гражданской жизни тоже было важно показать свою приверженность идеалам служения отечеству. Самосознание учителей определялось статусом офицеров-отставников, и они переносили нормы, которые усвоили в армии, на школы [27]. Ученики сидели за партами с почти военной выправкой, и им разрешалось говорить, лишь когда их спрашивали. Но тогда они должны были вскакивать с быстротой молнии и отвечать громко и полным предложением. Аналогично вели себя служащие в учреждениях со своими подчиненными, и уже нельзя было избежать того, что все увеличивающийся «милитаристический образ мыслей» влиял на формирование политических убеждений молодежи и всего населения в целом [31].

Мораль господствующих слоев резко осуждалась социалистами, но не только ими. Психиатр Зигмунд Фрейд установил, что многие из душевных конфликтов и болезней его пациентов связаны с гражданской моралью, которая была не только ненатуральной, но даже запрещала говорить на многие темы, и люди становились неискренними сами с собой. Фрейд также

установил, что многие конфликты уходят корнями в детство. Воспитание и противостояние поколений были главной проблемой того времени. Гражданские добродетели, столь существенные для немцев в XIX веке, потеряли свое значение.

В то же время Австрия, как показывает Стефан Цвейг [41], во главе с ее старым императором, управляемая старыми министрами, была старым государством, которое надеялось сохранить свое положение в Европе без каких-либо усилий, исключительно неприятием любых радикальных изменений. Сухой и бездушный метод воспитания молодежи отражал не столько равнодушие государства, сколько определенную, при этом тщательно скрываемую установку. Мир, окружавший молодежь, все свои помыслы сосредоточивал исключительно на фетише самосохранения, поэтому не любил молодежи, более того, относился к ней подозрительно. Кичившееся своим неуклонным «прогрессом», своим порядком, буржуазное общество провозглашало умеренность и солидность единственной истинной добродетелью человека во всех сферах жизни; рекомендовалось воздерживаться от любой поспешности в продвижении вперед. Молодые люди, всегда стихийно жаждущие скорых и коренных перемен, считались поэтому сомнительным элементом, который следует как можно дольше сдерживать. И следовательно, не было никаких оснований для того, чтобы делать их гимназические годы приятными; все стадии роста должны были преодолеваться терпеливым выжиданием. Возрастные ступени приобретали определенную значимость: с восемнадцатилетним гимназистом обращались как с ребенком, его наказывали, когда заставляли где-нибудь с сигаретой, ему надлежало покорно поднимать руку, если по естественной надобности требовалось покинуть парту; но и мужчина в тридцать лет считался неоперившимся; и даже сорокалетнего еще не признавали достаточно зрелым для ответственной должности. Подозрение, что каждый молодой человек «недостаточно устойчив», чувствовалось тогда во всех кругах. Тому, кто, на свою беду, выглядел слишком молодо, повсюду приходилось преодолевать недоверие. Каждый, кто хотел выдвинуться, должен был использовать любую маскировку, чтобы выглядеть старше. Газеты рекламировали средства для ускоренного роста бороды; двадцатичетырех- или двадцатипятилетние молодые врачи, которые только-только сдали экзамен, отращивали

окладистые бороды и носили, даже когда в этом не было необходимости, золотые очки, лишь бы у своих первых пациентов создать впечатление «опытности». Длинный черный сюртук, солидная походка, еще лучше легкая полнота помогали создать иллюзию взрослости, и честолюбие побуждало хотя бы внешне отречься от подозреваемого в несолидности возраста. Все, что не подходило под понятие «солидность», считалось подозрительным. При такой установке получалось, что государство использовало школу как орудие для поддержания своего авторитета [41].

Обзор материала показывает: жизненные условия общества являются почвой для прорастания и созревания духовных и моральных ценностей подрастающего поколения. Условия эти в Германии и Австрии конца XIX – начала XX веков были различны. Для Германии – это период, полный противоречий, сказавшихся во всех областях жизни страны. Образовавшаяся после успешной франко-прусской войны Германская империя выказывала теперь претензии на господство в Европе и на других континентах. В такой ситуации нужны были новые духовные и моральные ценности, и они формировались на основе объективных условий жизни и деятельности общества. Большое внимание уделялось политике образования, которая характеризовалась интенсификацией укрепления мощности нации как целого. Здесь выделяются два направления: подъем качества научных исследований и военно-техническая и политическая подготовка к войне. Немецкие университеты и исследовательские учреждения считались перед первой мировой войной во всем мире образцовыми. Технические высшие учебные заведения обеспечивали государству через квалифицированные кадры для промышленности экономический подъем и международную значимость германского рейха. Лозунг «образование через науку» подразумевал достижение весомых результатов в профессии, морально-политическое образование и вопрос морально-политической ответственности ученых за общество отходили при этом на задний план. Гимназические учителя также считали своей привилегией лишь учебные поручения. Учебные заведения более низких образовательных уровней использовали воспитательные меры, но это было скорее уничтожением личности ребенка.

Противоречие между великими научными, техническими и гуманитарными достижениями Германии конца 19-го – начала 20-го веков и

школьной рутинной и косностью можно, очевидно, объяснить отсутствием в образовательной системе гуманистической воспитательной составляющей.

С помощью образования осуществлялось и масштабное укрепление милитаристской направленности существующего режима через оказание влияния на структуру школьной системы и содержание учебного процесса. Полным ходом шла военно-техническая и политическая подготовка к войне. Общество было пропитано духом войны. Этому способствовали также противостояние поколений и потеря гражданских добродетелей, характерных для немцев в предыдущие годы.

В Австрии в это время была другая ситуация. Буржуазное общество провозглашало умеренность и солидность единственной истинной добродетелью человека во всех сферах жизни, поэтому рекомендовалось воздерживаться от любой поспешности в продвижении вперед. Молодые люди считались сомнительным элементом, который следует как можно дольше сдерживать. Подозрение, что каждый молодой человек «недостаточно устойчив», было общепринятой точкой зрения. Государство использовало школу как орудие для поддержания своего авторитета.

«Школьные романы» как отражение ситуации в области образования и воспитания

В конце 19-го – начале 20-го веков в немецкоязычной литературе появился целый ряд художественных произведений, прямо или косвенно высвечивающих тему «Школа». Возник даже специальный термин жанра – школьный роман (также школьный рассказ, школьное повествование и др.). Общеизвестно, что ситуация в школе отождествляется с моделью государства и критика школы рассматривается как критика государства. Этим, среди прочих возможных причин, и объясняется интерес к данному жанру многих писателей, испытавших на себе все особенности школьного периода своей жизни.

Влияние на формирование личности оказывают, как известно, семья, школа и жизненные ситуации. Жизненные ситуации часто не зависят от нас, и как мы их воспринимаем, в значительной степени определяется тем, что нам дали семья и школа. В распределении веса в отношении семейной и школьной социализации семья, особенно мать, ответственна за воспитательные процессы, касающиеся габитуса, а также за проявление эмоций и этикет. Школа брала на себя, как в понимании родителей, так и учителей, прежде всего формирование интеллекта [34]. Автор настоящей работы исходит из понимания обучения как процесса, неразрывно объединяющего как обучение, так и воспитание, потому что, обучая, мы воспитываем, а воспитывая, – обучаем, и этот процесс правильнее было бы называть учебно-воспитательным, независимо от того, имеется в виду: обучение или воспитание, т. е. что больше акцентируется. Эти два явления могут быть разъединены только теоретически, для целей исследования. Игнорирование такого важного фактора может иметь весьма неожиданные и нежелательные последствия, что мы попытаемся показать на примере некоторых художественных произведений.

Герман Гессе, *Unterm Rad* (Под колесом)

Герман Гессе (1877–1962) – один из крупнейших немецких писателей двадцатого века, лауреат Нобелевской премии 1946 года. Как честный гражданин и истинный художник, Гессе не мог не откликаться в своих произведениях на вопиющие противоречия окружающей его действительности. Его ранняя повесть «*Unterm Rad*» была написана в 1903–1904 гг., издана в 1906 г. и сразу же стала его большим успехом. Как и у многих писателей того времени, прямо или косвенно посвящавших свои произведения школьной тематике, в повести отобразились автобиографические моменты. Автор использовал полученный в юности тяжелый опыт пребывания в гимназии в Кальве и монастыре в Маульбронне. Пятнадцатилетним подростком, не выдержав условий муштры, Гессе сбежал из духовной семинарии в Маульбронне, чтобы больше туда никогда не возвращаться. Несовершенство существовавшей системы воспитания и образования и явилось основной темой повести «*Unterm Rad*».

Отец ребенка был самой заурядной личностью, так что даже поменяйся он именем и жильем с любым соседом, никто бы этого не заметил. Но у него был сын, которого автор представляет как уникальное явление для крошечного городка, где среди обывателей не встречалось людей, способных видеть дальше своего носа, а тут вдруг в этот старинный уголок, подаривший миру так много достойных бюргеров, но никогда ни единого таланта или гения, впервые за восемь – девять столетий, наконец-то, сверху упала таинственная искра [43, с. 376–377]. Обычно молодые граждане, отсидев по два года в нескольких классах, с трудом одолевали прогимназию, но в одаренности Ганса Гибенрата никто не сомневался. Учителя, директор, пастор, соседи, соученики – все соглашались, что у мальчика светлая голова. Поэтому, когда подошло время очередного общеземельного экзамена, где выдержавшие вступительные испытания за счет казны проходят в семинарии курс гуманитарных наук, Ганс Гибенрат оказался единственным кандидатом, которого городок мог направить для дальнейшей учебы. Это была большая честь для Ганса, но, наверное, еще большая честь для городка, которую никак нельзя было упустить. Поэтому директор и прочие педагоги-воспитатели тут же обеспокоились реализацией возможности прославиться через успехи

своего ученика: после занятий в школе, оканчивавшихся в четыре часа дня, Ганс бежал к господину директору, который самолично изъявил желание заниматься с ним греческим языком, в шесть часов пастор натаскивал кандидата по латыни и закону божию, а кроме того, два раза в неделю в течение часа после ужина знания Ганса проверял профессор математики, потому что математика является «основой всякой ясной, трезвой и плодотворной мысли» [43, с. 378]. Чтобы не возникло опасности умственного перенапряжения, Гансу дозволялось за час до начала классов посещать занятия конфирмантов. Там, благодаря увлекательной игре в вопросы и ответы при заучивании и пересказывании отдельных мест катехизиса, юношеские души наполнялись живительным дыханием истинной набожности. Но Ганс лишал себя этой благодати, так как между страниц своего молитвенника он тайком вкладывал шпаргалки с латинскими и греческими вокабулами и упражнениями и почти весь божественный час посвящал этим наукам. Домашние задания по письму и заучиванию наизусть, возраставшие с каждым днем, приходилось выполнять поздним вечером, как автор едко замечает, при «ласковом» (traulichem) свете лампы. И такой спокойный, окутанный домашним миром труд, который, по мнению классного наставника, оказывал особенно глубокое и благотворное действие, по вторникам и субботам длился обычно до десяти часов, в остальные дни – до одиннадцати-двенадцати, а то и дольше. В часы досуга, если такие выпадали, и в воскресные дни настоятельно рекомендовалось чтение некоторых авторов, которых не изучали в школе, и повторение грамматики [43, с. 379]. При всем этом наставники «беспокоились» о здоровье мальчика, говорили о необходимости раз, или даже два раза в неделю совершать прогулки, при которых в хорошую погоду полезно захватить с собой книгу, так как на свежем воздухе все усваивается легко и весело.

За несколько дней до экзамена ребенка уже нельзя было узнать. На хорошеньком, нежном личике тусклым огнем горели глубоко запавшие, беспокойные глаза, на красивом лбу подергивались тонкие, выдающие работу мысли морщинки, а руки, и без того худые, устало свисали. Теперь Ганс мог только вспоминать, как он прежде проводил на речке послеобеденные часы, а порой и целые дни, плавал, нырял, катался на лодке, сидел с удочкой. А еще он разводил кроликов в построенном им самим крольчатнике, вместе со

школьным товарищем мастерил мельничное колесо. Всего этого его уже давно лишили, так как нельзя отвлекаться, надо готовиться к экзаменам, все ведь так надеются!

Учителя, при полном одобрении родителя, превратили ребенка в машину по усвоению знаний, заботясь только о собственной славе. Когда Ганс сдавал экзамены, пастор сказал супруге: «Из него будет толк. Он еще станет у нас знаменитостью. Стало быть, хорошо, что я натаскивал его по латыни», А у самого мальчика, с тех пор как он стал гордостью учителей, обнаружилось что-то от высокомерия. Лишенный всех радостей своего возраста, постепенно он и сам стал видеть свою задачу в том, чтобы подняться выше всех и даже близко не подпускать никого. Временами им овладевали чувства, которые были ему дороже всех ребячьих забав, когда он в мыслях уносился в призрачный мир, где ощущал, что он действительно представляет собой нечто лучшее, чем его сверстники, и что когда-нибудь он будет надменно смотреть на них с недостижимой высоты. Им овладевал страх, что с ним будет, если ему не удастся поступить ни в семинарию, ни в гимназию, и вообще не придется больше учиться. Его поставят за прилавок учеником в какой-нибудь сырной лавочке или определят в контору, и он проживет жизнь, как те «скучные и жалкие людишки», которых он так презирает.

Но вот экзамены сданы успешно. Он вышел вперед, всех обскакал! Теперь он их оставил с носом – всех этих «кривоногих такс, этих тупоголовых забияк!».

Настали летние каникулы, до начала занятий можно отдыхать. Мальчик опять увидел, как все вокруг прекрасно, глубоко вдыхал появившуюся свободу, как будто бы хотел вдвойне наверстать потерянное прекрасное время и вновь превратиться в беззаботного ребенка [43, с. 403]. Греческий, латынь, грамматика и стилистика, математика – весь мучительный круговорот бесконечного, беспокойного, загнанного года тихо исчезал. Немного болела голова, но ведь теперь можно отдыхать. Однако этим надеждам не суждено было сбыться. Сначала пастор предложил заниматься греческим языком Нового Завета и древнееврейским языком, чтобы в семинарии осталось больше времени и сил для других предметов, затем директор самолично явился в дом Гибенратов и, объяснив, что во время

учебы Ганс столкнется с одаренными и прилежными учениками, которые не дадут себя обогнать, предложил уделить внимание языку Гомера и математике. Директор объяснил, что для него является делом чести сделать из Ганса порядочного человека [43, с. 421].

Не успел Ганс оглянуться, как занятия уже были в полном разгаре, и домашних уроков снова было вдоволь. Отец гордился таким усердием, а у Ганса все чаще болела голова, и теперь он был рад, что каникулы кончались, что он скоро уедет в семинарию, где будет другая жизнь и другие учителя.

Однако, по сути на новом месте ничего не изменилось. Протестантская духовная семинария находилась в далеком, затерянном среди холмов и лесов монастыре. Здесь молодые люди не подвержены влиянию города и семьи и избавлены от развращающих ситуаций быта. А это давало возможность на полном серьезе годами преподавать древнееврейский и греческий языки наряду с другими предметами как единственную цель жизни [43, с. 426]. За благодеяния, которые государство оказывало своим воспитанникам, оно требовало от них суровой, беспрекословной дисциплины. Подавлялась индивидуальность, воспитывалась безусловная верноподданность. Хрупкое и тонкое существо мальчик Ганс Гибенрат, сначала ученик прогимназии, затем ученик семинарии, а затем подмастерье, не выдержав столкновения с реальностью, погибает. При поверхностном чтении, как отмечает Л.Черная, может показаться, что вся трагедия Ганса Гибенрата, – трагедия «учебной перегрузки: маленький Ганс оказался слабым ребенком, а его наставники не в меру переусердствовали. Однако дело обстоит далеко не так просто. Ганс Гибенрат попадает «под колеса» безжалостной и бездушной машины [44].

В некоторых местах повести создается впечатление, что это уже не художественное произведение, а обличительная речь на суде образовательно-воспитательной системы кайзеровской Германии: «Из года в год идет борьба между законом и вольным духом, и из года в год мы наблюдаем, что стоит только появиться кому-то с более глубоким и вольнолюбивым умом, как государство и школа, не жалея сил, стараются согнуть его у самого корня. А это ведь именно те, кого так ненавидят учителя, кого они чаще всех наказывают, кого изгоняют, кто убегает – как раз они затем обогащают сокровищницу нашего народа. А некоторые – кто знает, сколько их – замыкаются в тихой гордости и гибнут!» [43, с. 466]. Ничто так не страшит

школьного учителя, как странные явления, сопровождающие первые признаки брожения юности. Для учителей гении – это та скверна, которая не трепещет перед ними, читает запретные книги, пишет дерзкие сочинения, порой с издевкой смотрит на учителя и по ком плачет карцер. Школьному учителю приятней иметь в классе десяток тупиц, чем одного гения, и, если взглянуть на дело непредвзято, он прав со своей точки зрения, так как в его задачу не входит воспитание экстравагантных характеров, он готовит хороших латинистов, людей, умеющих считать, верноподданных граждан [43, с. 465]. Его долг и возложенные на него государством обязанности заключаются в том, чтобы обуздать грубые силы, искоренить инстинкты природы и на их месте посеять смиренные, весьма умеренные и одобренные властями идеалы [43, с. 418].

Много лет спустя мы узнаем, что повесть Г. Гессе „Unterm Rad“ была попыткой автора подойти к проблеме педагогики с позиций «адвоката личности». Гессе критикует узкоакадемическую направленность образования и порочную антигуманистическую систему воспитания в кайзеровской Германии.

Роберт Музиль, *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* (Душевные смуты воспитанника Тёрлеса)

Роберт Музиль (1880–1942) – один из крупнейших австрийских писателей XX века. Его первое произведение – «*Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*» –, изданное в 1906 году (написанное несколькими годами раньше), представляет собой явление незаурядное. Его герой, воспитанник привилегированного закрытого учебного заведения, переживает в период взросления смятения различного рода. Внутренний мир героя показан во всем многообразии (взросление души, ее смятения, прозрение), что дает богатый материал для исследований, в том числе и диссертационных [18; 19].

Школа, преподавание и учителя не являются центром повествования, но все события происходят на фоне жизни в вышеупомянутом учебном заведении, и это дает возможность иметь представление об условиях, в которых воспитывалась молодежь на рубеже XIX–XX веков. В роман

включены многие автобиографические элементы, основанные на опыте пребывания автора в военном конvikте.

Роман Роберта Музиля, как считают некоторые авторы, относится к тем грустным школьным романам немецкой литературы, о которых нельзя сказать, что они ощутили на себе воздействие реформ и воспитательных методов. Стоит только вспомнить об ужасающих случаях в Эрфурте и Дрездене, чтобы понять ненависть или отчаяние, которые могут вызвать несправедливые учителя. Или подумать о терроре, который используют учащиеся по отношению друг к другу, особенно против более слабых и нерешительных. У школы есть черная сторона, которую не может убрать из действительности никакая просвещенная педагогика [45].

Сюжет романа движут отношения между четырьмя воспитанниками престижного австрийского закрытого учебного заведения. Это учебное заведение-интернат, иначе конвикт, расположено вдали от резиденции для того, чтобы уберечь подрастающую молодежь от негативных влияний большого города. Выпускники шли затем в высшую школу, на военную или государственную службу.

Один из воспитанников, Базини, украл деньги, чтобы расплатиться с долгами. Другие трое обнаружили это, но не стали предавать огласке, чтобы самим наказать провинившегося. Каждый пользуется своим методом. Байнеберг ориентируется в своих мыслях и поступках на познания индийской религии и на ее учение о душе, чем он оправдывает все свои эксперименты и мучения Базини. Ему надо было испробовать, насколько далеко он может зайти, чтобы окончательно сломать и без того слабый характер Базини. Как нигилист и противник христианской морали он отражает, хотя и в запутанной форме, идею Ницше о сверхчеловеке [46]. Райтинг интересуется исключительно военной службой и хочет стать офицером. Базини он представляет для себя подчиненным, на котором он может разряжать свою ярость и испробовать свою власть, чтобы таким образом, как он утверждает, собирать опыт для своей дальнейшей карьеры начальника [46]. Тёрлес поддается влиянию своих старших товарищей, свирепых до крайней степени, несмотря на их благородное происхождение и талант. Чтение книг и собственная незначительная проба пера спровоцировали в нем беспомощность и ощущение, что он не может сам себя найти, так что

казалось, что у него вообще нет характера. И теперь он живет в противоречии: следовать примеру своих грубых товарищей и одновременно внутри быть равнодушным к этим устремлениям [47]. Как отмечает Г. В. Синоло, писатель показывает, что садизм юных отпрысков привилегированных семей опирается на вполне сложившуюся жизненную философию «самовоспитания через зло», за которой просматривается ницшеанская концепция «сверхчеловека», противопоставленного «малокровным» (так изъясняется «идеолог» садизма Байнеберг).

У товарищей Терлеса имелись свои укромные места в чердачных помещениях. Кроме этих трех едва ли кто-нибудь во всем институте знал об их существовании, не говоря о том, чтобы найти им какое-нибудь применение [48, с. 53]. Помещения были обустроены по авантюрному вкусу их хозяев. Стены были задрапированы кроваво-красной материей, которую Райтинг и Байнеберг стащили в какой-то из чердачных комнат, пол был покрыт двойным слоем толстых шерстных одеял. В передней части каморки стояли низкие, обитые материей ящички, служившие сиденьями; сзади было устроено спальное место. Оно помещало трех-четыре человек и могло быть затемнено и отделено от передней части клетушки занавеской. На стене у двери висел заряженный револьвер, призванный создавать иллюзию непокорности и секретности [48, с. 53–54]. У Байнеберга были ключи ко всем подвальному и чердачному помещениям училища, и он часто на много часов исчезал из класса, чтобы где-то там сидеть и при свете фонарика, который он всегда носил с собой, читать или предаваться мыслям о сверхъестественных вещах [48, с. 54]. У Райтинга тоже были свои укромные места, где он хранил тайные дневники, которые были заполнены дерзкими планами на будущее и точными записями о причине, инсценировке и ходе многочисленных интриг, которые он затевал среди товарищей. Для Райтинга не было большего удовольствия, чем натравливать друг на друга людей, побеждать одного с помощью другого и наслаждаться вынужденными любезностями и лестью [48, с. 54–55]. Здесь же, в этих помещениях, происходила расправа с укравшим у Байнеберга деньги Базини. Базини был у них в руках, и они могли делать с ним, что хотели. Они срывали с Базини одежду и хлестали его чем-то тонким, гибким, били в лицо, требовали лечь на пол и ставили на него ноги, кололи иголкой, заставляли хрюкать, произносить: «я ваша скотина, вор и

свинья», направляли на него револьвер, требовали сексуальных услуг. Тут Бамберг был даже более одержим, чем Райтинг. В конце концов оба зачинщика обнаружили, что Базини смирился с тем, что обязан им подчиняться и уже не страдает от этого и, значит, пора двинуться с ним дальше. На замечание Терлеса, что он не знает, чего они хотят, Райтинг ответил, что Базини нужно продолжать унижать и прижимать, ему интересно, насколько далеко здесь можно зайти. Можно отстегать его кнутом и заставить при этом петь благодарственные псалмы, подавать в образе собаки наигрязнейшие вещи. А можно выдать классу. Если каждый из такого множества людей внесет свою даже маленькую долю, этого хватит, чтобы растерзать его на части, а поставить такую сцену – для него чрезвычайное удовольствие [48, с. 163–164]. А Байнеберг еще раньше рассуждал, что ему не будет жаль Базини ни в каком случае: выдадут ли его, избьют или даже удовольствия ради замучат до смерти. Он не может себе представить, чтобы в замечательном мировом механизме такой человек что-либо значил. Такой человек кажется ему созданным чисто случайно, вне ряда. То есть он, вероятно, должен что-то значить, но наверняка что-то столь же неопределенное, как какой-нибудь червяк или камень на дороге, о котором не знаешь, пройти мимо или наступить на него. Если мировая душа хочет, чтобы одна из ее частей осталась в сохранности, она выражается яснее. Тогда она говорит «нет» и оказывает сопротивление, она заставляет пройти мимо червя, а камню придает такую твердость, что без инструмента его нельзя разбить. Ведь, прежде чем будет принесен инструмент, она окажет противодействие множеством мелких, упрямых сомнений, а если мы преодолеем их, то, значит, дело это с самого начала имело другое значение [48, с. 78]. И поэтому такие люди как Базини – пустая, случайная форма, а настоящие люди лишь те, кто может проникнуть в самого себя, погрузиться в глубины своей связи с великим вселенским процессом [48, с. 83].

Базини с самого начала предполагалось наказать собственными силами, так как начальство самое большее исключит провинившегося и напишет письмо домой. Для Байнеберга Базини имеет ценность – даже очень большую, он хочет сохранить его для себя, чтобы на нем поучиться и помучить его. С самим Базини считаться не надо. Решение мучить его или пощадить зависит только от потребности его мучителей в том или в другом

[48, с. 81–82]. Райтинг тоже не отступится, ибо и для него особенно ценно иметь кого-то целиком в своей власти и упражняться, обращаясь с ним, как с орудием. Он хочет властвовать, и с Терлесом он поступил бы в точности так же, как с Базини, если бы дело случайно коснулось его [48, с. 82]. Тёрлеса же эти вещи не занимали, поэтому и ловкости в них у него не было. Однако он тоже жил в этом мире и мог каждый день воочию видеть, что значит быть в государстве (ведь каждый класс в таком заведении – это маленькое отдельное государство) на первых ролях. Поэтому он испытывал робкое почтение к обоим своим друзьям. Порывы подражать им, иногда у него возникавшие, не шли дальше дилетантских попыток. По этой причине, будучи к тому же моложе, он оказался по отношению к ним в положении ученика или помощника. Он пользовался их защитой, а они прислушивались к его советам, так как ум Тёрлеса был очень подвижен, и стоило его только навести на след, как он с необычайным успехом придумывал самые хитроумные комбинации. Его роль тайного начальника генерального штаба доставляла ему удовольствие. Тем более что она была почти единственным, что немного рассеивало его душевную скуку [48, с. 56–57].

Духовные же дела обстояли примерно так. После разрыва дружбы с графом, прежним его товарищем, и его ухода из конвикта вокруг Тёрлеса сделалось совсем пусто и скучно. Он тем временем становился старше, и на этом отрезке своего развития завязал знакомство с Байнебергом и Райтингом. В том возрасте, в котором находился Терлес, в гимназии успевают прочесть Гете, Шиллера, Шекспира, возможно даже, уже и современных авторов. Это затем, наполовину переварившись, вытекает из-под собственного пера. Возникают трагедии из римской жизни или чувствительная лирика, вещи сами по себе смешные, но для верности развития неоценимые, так как эти пришедшие извне ассоциации и заимствованные чувства проносят молодых людей над опасно зыбкой психологической почвой тех лет, когда ты должен сам что-то значить и все же слишком еще незрел, чтобы действительно что-то значить. Останется ли что-то от этого на будущее для одного или другого – неважно. Опасность заключена лишь в переходном возрасте. Если такому молодому человеку показать, как он смешон, почва уйдет у него из-под ног или он упадет как проснувшийся лунатик, который вдруг ничего не видит, кроме пустоты. Этой иллюзии, этой уловки на благо развития в училище не

было. Классики в библиотеке, правда, имелись, но они считались скучными, еще там были только томики сентиментальных новелл и плоские военные юморески [48, с. 15–16].

Обо всем, что происходит в учебно-воспитательном заведении во внеурочное время, руководство и педагогический коллектив не имеют понятия. Воспитанники не знают, чем себя занять. Вот как рассуждает Терлес, который отправился в училище с радостью и добровольно: «Из всего того, что мы делаем целый день в школе, что из этого собственно имеет смысл? От чего есть какой-то толк? Толк, я имею в виду, для себя, понимаешь? Вечером знаешь, что прожил еще один день, что выучил столько-то и сколько-то, ты выполнил расписание, но при этом остался пустым – внутренне, я хочу сказать, ты испытываешь, так сказать, целиком внутренний голод» [48, с. 30]. Таким образом, в романе показана картина «ужасающего дефицита человечности», к которому может привести бесцельное состояние души, и опасности военноориентированного воспитания. Как отмечает Jens Jessen, Музиль рассказывает историю не политически, а как естественный процесс, и интернат – не особый случай, а типовой [45]. Наряду с интерпретацией юношеского взросления Музиль пророчески предсказывает картину грядущей диктатуры и перемалывание индивидуума через систему [49].

Генрих Манн, Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen (Учитель Гнус, или Конец одного тирана)

Роман Генриха Манна (1871–1950) «Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen» был написан в течение нескольких месяцев в 1904 году и был опубликован годом позже. Главным действующим лицом является учитель гимназии по фамилии Raat, которого учащиеся, добавив приставку, прозвали Unrat, что в немецком языке означает «мусор, нечистоты». Замысел романа возник неожиданно. Натолкнувшись в одной газете на небольшую заметку о некоем школьном учителе, Генрих Манн тотчас четко представил себе, каким будет его новое произведение. Очевидно, это не случайно. В свои школьные годы будущий писатель имел достаточно оснований для разочарований.

Гимназию с ее казарменной муштрой и нетерпимостью к любой самостоятельной мысли Генрих Манн сразу же невзлюбил. Впоследствии он скажет, что учащихся изо дня в день подвергали все новым губительным влияниям и только душевная сила, свойственная юному возрасту, помогала им выстоять. В конце тридцатых годов, делаясь с советскими читателями размышлениями о своем труде, писатель подчеркнет: «Многие из моих книг являются документами общественного сознания и протеста против господствующих властей... Проблема власти неотделима от моего социального миропонимания... Жажда господства над людьми и порабощения их в мое время извратила всю мою жизнь. Жажда власти отдельных лиц помешала совершенствованию человечества» (цит по [50, с. 7]). Таким образом, случайная газетная заметка дала толчок к созданию произведения, где писатель отобразил свои впечатления гимназической поры и свою неизменную гражданскую позицию. Над романом «Professor Unrat» Генрих Манн трудился с особенным, по его словам, «дерзким воодушевлением». Потом он скажет о своем романе: «Казалось, что он родился как по волшебству, на самом же деле вызревал в моем сознании уже давно и был лишь новым откликом на явление, что так часто заставляло меня содрогаться, – откликом на власть» (цит по [50, с. 10]).

В разное время значение романа оценивалось по-разному. В большинстве рецензий, появившихся после опубликования «Professor Unrat», о романе говорилось только как о сатире на школу кайзеровской Германии и на анархистствующего обывателя, вожделевшего власти, а в фильме «Der blaue Engel» («Голубой ангел»), снятом по роману в 1930 году, сюжет строился исключительно на драме старого учителя, который стал жертвой своей запоздалой страсти к юной шансонетке. Как отмечает Г. Знаменская, немецкому читателю не сразу открылась художественная значимость романа, его иносказательно-злободневный подтекст и не сразу стал ясен с гражданским бесстрашием сформулированный подзаголовок произведения – «Конец одного тирана». Только позднее многие поняли, что Генрих Манн был первым немецким писателем, раскрывшим античеловеческие черты тиранической власти, черты, которые много лет спустя в гипертрофированной форме проявились в тоталитарных режимах различных ипостасей [50].

В городе учитель Raat – известное лицо. Почти в каждой семье есть или были раньше его ученики. И для всех он Unrat. Эту кличку учитель воспринимает как посягательство на свою личность и как знак неуважения, которое он не намерен терпеть. При этом учитель сам всячески оскорбляет своих учеников, называя их презренными подонками, недостойными пребывать в человеческом обществе. Он ненавидит своих настоящих и бывших учеников. Каждый школьный день для Гнуса (в русском переводе) – борьба упивающегося своей властью тирана со всеми, кто осмеливается ему не подчиняться. В этой борьбе используются всевозможные средства: оскорбления, унижения, наказания. С садистским наслаждением он дает своим ученикам задания, которые они не могут выполнить. Ученика, не знавшего, как называется деревня, где родилась Орлеанская дева, он заверил, что еще не раз сумеет «подпортить» ему жизнь. На занятиях Гнус напоминает ученикам, что их родственники тоже были его учениками и тоже были бездарными, не смогли продвинуться в карьере, что сами ученики недостойны писать сочинение об Орлеанской деве, а должны отправляться в каталажку, тесное и темное помещение, служившее классным гардеробом. Гнуса злит, что он не может поймать с поличным тех, кто называет его «этим именем», но он запоминает все фамилии крикунов, чтобы потом отомстить. Особенно Гнус ненавидит тех, кто имеет свое мнение и усомнился в правах тирана. Таков ученик Ломан, перед которым Гнус, к тому же, ощущает себя плохо оплачиваемым начальником в сравнении с обеспеченным подчиненным. И то, что этот подчиненный хорошо одевается и имеет деньги, воспринимается как непозволительная наглость. И то, что Ломан всегда выглядит опрятным, что у него чистые манжеты и такая физиономия – наглость. Знания, полученные этим учеником вне школы – наглость. То, что Ломан не называет его «этим именем» – наглость.

Так как со временем тело Гнуса утратило подвижность, он забыл о потребности молодого организма бегать, шуметь, раздавать тумаки, причинять боль, изобретать шалости и таким, не самым лучшим образом, освобождаться от излишка сил и задора. Он наказывал учеников, не думая: «вы, конечно, озорники, но надо соблюдать дисциплину».

Все, что происходило в гимназии, Гнус оценивал серьезно, как действительность жизни: лень приравнивалась к испорченности бесполезного

гражданина, невнимательность и смех были противостоянием государственной власти, хлопушечный выстрел – началом революции. Когда ему случалось отправить кого-нибудь в «каталажку», он чувствовал себя самодержцем, снова сославшим в исправительную колонию кучу мятежников, и со страхом и триумфом ощущал одновременно всю полноту власти и тайное подкапывание под ее основы. Всем, кто когда-либо задел Гнуса, он этого никогда не прощал.

Мария фон Эбнер-Эшенбах, *Der Vorzugsschüler* (Примерный ученик)

Среди появившихся в немецкоязычной прозе в период конца XIX – начала XX веков значительного количества школьных романов не осталось незамеченным произведение мастера реалистической прозы австрийской писательницы баронессы Марии фон Эбнер-Эшенбах «*Der Vorzugsschüler*». Жизненные условия предоставили Марии фон Эбнер-Эшенбах возможность изучить два общественных слоя: моравское крестьянство и австрийскую аристократию, позднее – буржуазные круги, что дало ей как писательнице богатейший материал широкого диапазона. Ее творчество не было вызвано необходимостью зарабатывать, ей было, что сказать современникам, и она, как известно, пыталась привнести в общество идеи гуманизма и нравственности в уверенности, что ее произведения смогут изменить мысли и взгляды современников. Популярность писательнице принесли ее психологические романы и повести, которые расцениваются как выдающиеся по глубине наблюдения и объективности изображения.

Произведение «*Der Vorzugsschüler*» повествует о трагедии в буржуазной семье, семейных обстоятельствах, приведших к гибели любимого ребенка. Глава семейства, господин Пфаннер, в последний день каждого месяца клал на сберегательную книжку Георга те немногие гроши, которые с трудом удавалось сэкономить из полученного жалования, чтобы не потерять ни одной копейки процентов. И хотя из-за малых вносимых сумм ему приходилось терпеть насмешки банковского сотрудника, его душу согревала мысль, что его сын будет владеть, хоть и маленьким, но состоянием. И когда он об этом думал, он любил своего сына еще больше. Начальство бессердечно

(unbarmherzig viel) нагружало его многочисленными поручениями, и он безропотно выполнял их, а также брал работу домой, чтобы начальство было им довольно и учитывало это при следующем служебном продвижении. Пфаннер гордился тем, что никогда не пользовался отпуском. Домой, конечно, господин Пфаннер возвращался утомленным и ворчливым. Но эта ворчливость была не только от усталости. Будучи сверхтребовательным в отношении своих обязанностей к себе, он был таким же требовательным и жестоким по отношению к членам своей семьи. Если господину Пфаннеру казалось, что его сын в чем-то проявляет недостаточно усердия, к ответу привлекалась мать. На мальчика это действовало сильнее, чем другое самое строгое наказание. Сам Георг должен был через несколько месяцев в статусе отличника, каким он был и в предыдущих классах, переходить из третьего класса на следующую ступень. Но мальчику тяжело давалось быть первым, так как у него не было выдающихся способностей. Это был самый обычный ребенок. Добросовестность, прилежание, аккуратность и страх перед отцом позволяли ему какое-то время быть образцовым, но со временем это становилось все труднее. Самолюбие отца не позволяло увидеть, что мальчику учение дается с трудом, он считал своего сына талантливым, но ленивым, а лень надо жестко пресекать, и тогда уши и щеки Георга несколько дней оставались сине-зелеными. А мысли мальчика уносились далеко из скудно обставленной комнаты на волю, где сейчас уже пробуждалась природа и заявляла о себе весна, от которой ему не дозволено что-либо получить. За весной придет лето, закончатся занятия в школе, товарищи уйдут на каникулы, разъедутся, кто куда. И только Георгу не суждено покинуть унылые улицы пригорода. К тому же отец постоянно повторял: «Учись! Ты выучил? Дети для того и есть, чтобы учиться», «прилежный человек не нуждается в каникулах и не должен их хотеть».

К математике у мальчика явно не было способностей, но он очень тонко чувствовал природу, зачаровывался пеньем соловья, который вносил в его безрадостную жизнь красоту и поэзию. У него никогда, даже когда был маленьким, не было игрушек. Отец считал, что покупать игрушки – это выбрасывать деньги и что ребенку с фантазией, такому, как его сын, никакие игрушки не нужны. Когда Георгу однажды удалось на сэкономленные деньги втайне от отца купить музыкальную игрушку, научившись играть на которой,

можно было подражать трелям соловья, обнаружилось, что у него хорошие музыкальные способности. На похвалу товарища он ответил: «Если бы так легко у меня было с математикой, историей и греческим!». А учиться в школе и удерживать ранее наработанные позиции становилось все труднее. Он был настолько измучен, что ему приходило в голову, если бы он мог доучиться до такой степени, чтобы умереть, это было бы самым лучшим выходом для него. Если бы он умер, то обрел бы покой, и его любимая мама обрела бы покой, так как ее не нужно будет ругать из-за него.

Во время очередного испытания Георг был уже в таком состоянии, что не смог ответить на простые дополнительные вопросы, хотя и знал на них ответы. Из школы вышел, забыв про головной убор, а в голове постоянно звучали слова отца: «С плохими отметками не приходи домой!». Последними словами было обращение к Всевышнему считать самоубийство не грехом, а жертвой ради мира его родителей.

Йозеф Рот, *Der Vorzugsschüler* (Примерный ученик)

Рассказ австрийского писателя украинского происхождения Йозефа Рота (1894–1939) «*Der Vorzugsschüler*» впервые был опубликован в сентябре 1916 года в венской газете «*Österreichs Illustrierte Zeitung*». По тематике рассказ относится к «школьным романам», повествующим о страданиях учащихся в условиях авторитарной школьной системы и домашнего деспотизма. Однако главный герой данного рассказа представлен читателю совсем с другой стороны. В произведении показана история жизни героя от школьных дней до конца земного пути. И хотя внешняя сторона проходит как будто бы благополучно, на самом деле все, оказывается, не так просто. Антон Ванцль, сын почтальона, был серьезен не по годам. Он всегда был вежливым и аккуратно одетым, редко играл, никогда не курил с ребятами и не воровал красных яблок в соседском саду. Он только учился. Его книги и тетради были аккуратно обернуты белой оберточной бумагой. Антон Ванцль был самым спокойным мальчиком в округе. В школе сидел тихо, сложив руки по предписанию, и смотрел только на учителя. В его тетрадях стояли одни пятерки, его ответы были деловыми, хорошо подготовленными. Самым неприятным становились для него перерывы, когда все должны были

выходить из класса. Тогда он стоял в школьном дворе, робко прижавшись к стене, не решаясь сделать ни шагу из-за боязни быть сбитым каким-нибудь мчащимся одноклассником, и облегченно вздыхал лишь, когда звенел звонок. Он степенно, как директор, шел за толпящимися ребятами, ни с кем не разговаривал и садился за парту только по команде учителя. Его съедало жгучее честолюбие, и желание превзойти товарищей истощало его слабые силы. Антон Ванцль был одержим целью: он хотел стать старостой. Ведь староста был чем-то вроде заместителя учителя, в отсутствие которого должен был следить за порядком, записывать нарушителей и выполнять еще целый ряд поручений, и такая должность импонировала Антону. Но староста в классе уже был. Используя хитроумный план, Антон Ванцль сумел сместить старосту и занять его место. Но все время появлялись новые цели, на которые он работал в полную силу. При этом он внешне постоянно сохранял достоинство, любой из его поступков был хорошо продуман. Отец Антона относился к сыну с глубоким почтением и мечтал о том, что сын далеко пойдет и может со временем стать бургомистром, директором гимназии, может быть, даже министром; жена соглашалась с ним, а маленький Антон отплачивал родителям их заботу послушанием. Это давалось ему нетрудно: родители не так много требовали, и не надо было проявлять особого послушания. Но честолюбие Антона требовало, чтобы его считали не только лучшим учеником, но и хорошим сыном, чем хвалилась его мать перед соседками, а сердце Антона при этом переполнялось гордостью, хотя он делал вид, что ничего не слышит. Став гимназистом, Антон по-прежнему остается образцовым учеником, прилежно изучает все науки, но ничему не отдает предпочтения. Своим коллегам он помогает, но не потому, что он хочет помочь, а из страха, что ему тоже когда-нибудь пригодится их помощь. Во всем соглашается с преподавателями, ненавязчиво оказывает постоянные услуги. И только в вопросах любви Антон Ванцль не продвинулся: ведь он никого никогда не любил и не требовал любви. Но размышляя на данную тему, он приходил к выводу, что обладание женщиной повысило бы его статус у друзей и коллег. Здесь тоже в полной мере проявилась сущность Ванцля: толкнув на губительный путь девушку, с которой начал встречаться, он женится на дочери тайного советника. Получив ученую степень, Ванцль становится директором школы, в которой

учился, устранив при этом самым непорядочным образом действующего директора. Как и во всем, Антон Ванцль достигает своей цели, ведь девизом всей его жизни неизменно было: "Man muss es nur geschickt anstellen" (нужно только умело использовать). И он, действительно, умел использовать любую ситуацию в своих интересах. Он был доволен собой, а еще больше людьми. Иногда в самых дальних уголках своего сердца он смеялся над легковерием мира, но губы его оставались сомкнутыми. Он боялся, что стены имеют не только уши, но и глаза, и могут его предать. И лишь в гробу он смеялся впервые в жизни. Он смеялся над доверчивостью людей и глупостью мира.

Александр Козенина в своей рецензии [51] считает, что Йозеф Рот в рассказе «Der Vorzugsschüler» дальновидно нарисовал будущий портрет немецкого авторитарного характера.

Райнер Мария Рильке, Die Turnstunde (Урок гимнастики)

Свое отношение к существующей воспитательно-образовательной системе показал и один из самых выдающихся немецкоязычных лириков начала двадцатого века Райнер Мария Рильке (1875 – 1926). В ночь на 5 ноября 1899 года Рильке записал в своем дневнике, что у него появилась настоятельная потребность сейчас же начать писать военный роман. Роману так и не суждено было стать реальностью, но вместо него появился рассказ „Die Turnstunde“, который в окончательной редакции был издан в 1902 году. Это единственное его произведение, посвященное школьной тематике. Как и у многих других писателей, в основу произведения положены впечатления от собственного пребывания в аналогичном учебном заведении.

Рассказ повествует о трагическом случае, произошедшем со слушателем кадетского учебного заведения. Молодой человек по имени Грубер, подстегиваемый унтер-офицером во время выполнения задания, умирает от перенапряжения. Литературовед Клаус Езиорковски (Klaus Jeziorkowski) оценивает произведение как «взгляд в ад, показанный на примере одной судьбы. Его тема – система, существующая в кадетском учебном заведении, а точнее – дегуманизация людей в коллективе и через коллектив. Эпизод висящего на штанге Грубера показывает человека как обезьяну, как продукт кадетского училища – заведения по дрессуре. Смерть

Грубера является освобождением от жесткости коллектива. Рассказ выражает протест против бряцания оружием, против милитаризма. Рильке проявляет дальновидность и мужество. Он хочет показать, что из таких кадетских учебных заведений вырастает война» [52]

Такому утверждению есть возражения. То, что в казарме молодых людей «дрессируют» в умении быть солдатом, является естественным, а государство, имеющее намерение вести войны, нуждается в таких учебных заведениях. Казармы и военная муштра такие же, как были и 80 лет тому назад [52].

Если «Урок гимнастики» прочитать в привычном для нас «социологическом» и социально-обличительном ключе, тогда перед нами рассказ о том, как мертвая и бездушная военная машина переламывает живые души, превращая успешно перемолотых людей в свой образ и подобие и в буквальном смысле убивая слабых и беззащитных. В рассказе налицо все приметы такой машины. К тому же он повествует о военной школе австро-венгерской армии, столько раз обруганной и высмеянной за солдафонство и бессмысленный формализм [53].

Однако не все так просто, и перед нами, как отмечает П. А. Сапронов, вовсе не только заурядная и рутинная реальность военной школы, не просто тусклые будни бездарно протекающей жизни. Урок гимнастики в военной школе – прежде всего подготовка к настоящим битвам: сражениям и другим видам военной службы, и в ней участвуют не жертва и палач, а начальники и подчиненные, воины, которые должны неуклонно исполнять свою командирскую и солдатскую службу, быть беспощадными не только к противнику, но и друг к другу, и к самим себе. Здесь никто никому ничего не в праве спускать, и чтобы победить противника, начальнику нужно противостоять в первую очередь самому себе и побеждать в себе слабость, чувствительность, и того же самого он должен требовать от своих подчиненных. Кадет Грубер достойно погиб в схватке, для которой не был предназначен, не те у него были физические силы; он попал в среду, требованиям которой не отвечала его природа, он попытался сыграть в этой среде неподобающую ему роль [53].

Ганс Фаллада, *Damals bei uns daheim*

(У нас дома в далекие времена)

Книга Ганса Фаллады (1893–1947) «*Damals bei uns daheim*» имеет подзаголовок: Пережитое, увиденное и сочиненное. Она писалась в 1941 году, но посвящена периоду, когда писатель был ребенком. Как явствует из подзаголовка, данный рассказ – автобиографическое произведение, в котором соседствуют подлинные факты с некоторой долей художественного вымысла. Но вымысел относится лишь к некоторым моментам, где описывается родня писателя, о чем мы судим по его обращению к родственникам, и не касается главного: «Ибо если я погрешил в малом, то в великом был все-таки верен правде. Хотя я и присочинил кое-что, но всеми силами старался передать дух событий» [54, с. 4]. Рудольф Вильгельм Фридрих Дитцен (настоящее имя писателя) родился в 1893 г. в северо-немецком городе Грейфсвальде, в обычной бюргерской семье. В 1899 г. отца, судейского чиновника, по работе переводят в Верховный суд, и семья переезжает в Берлин. Именно здесь Рудольфа определяют в гимназию принца Генриха на Груневальдштрассе, считавшуюся тогда гимназией высшего разряда. Ее учащимися были, главным образом, сыновья офицеров и чиновников дворянского происхождения, а также дети из богатых семей. Родители же Рудольфа (в произведении он – Ганс) имели скромный достаток, к тому же были необычайно бережливы. Поэтому, когда Ганс протирал штаны, мама не покупала новые, а ставила на старые заплатки, не всегда точно совпадающие по цвету с основной тканью. Это обстоятельство служило поводом для злых насмешек и травли со стороны одноклассников. «Благородные» утонченно выказывали свое пренебрежение, они деликатно не обращали внимания на дефект, но и всякое общение с мальчиком было почти исключено. Если он что-то спрашивал, то они давали лишь короткие ответы с надменной снисходительностью, что его, конечно, глубоко ранило. Другие – нагло и откровенно издевались. Так, соученик по фамилии Фридеман, бывший крупнее и на голову выше Ганса (при этом на занятиях отличавшийся крайней неграмотностью и трижды остававшийся на второй год), во время большой перемены, когда все учащиеся обязаны были выходить во двор, заталкивал Ганса в скрытый от глаз надзиравшего учителя угол и заводил

разговор на тему штопки и шитья, начиная расспрашивать, какие у Ганса взгляды на починку одежды и не кажется ли ему, что хорошо бы выглядела справа красная заплатка, слева зеленая, а спереди желтая. В довершение говорил, что есть семьи целые, а есть и залатанные, и как хорошо иметь в гимназии представителя лоскутных семейств в качестве наглядного пособия. Особо меткие остроты сопровождалась хохотом и аплодисментами, что вдохновляло истязателя на новые издевательства. На все это Ганс ничего не отвечал, он стоял бледный, хилый и только с отчаянием смотрел на обступивших слушателей в надежде, что найдется какой-нибудь избавитель. Но ни разу никто за него не заступился. Жестокость подростков допускала и поощряла такие бесконечные издевательства. В гимназии принца Генриха заплатанные штаны носить было неприличным. Соученики реагировали соответственно, а мама не проявляла никакого сочувствия к жалобам сына. Фридеман изобретал все новые варианты издевательства, и Ганс по-прежнему оставался его мишенью. Но однажды он в отчаянии кинулся на своего обидчика, расцарапал ему лицо и, когда тот от неожиданности упал, сел на него верхом и изрядно отколотил. Больше по поводу заплат его не трогали, но, как и прежде, он оставался отверженным: никто с ним не общался и не хотел с ним дружить. Это так сильно повлияло на мальчика, что стало сказываться на учебе. Этому еще способствовало то обстоятельство, что, как вспоминает сам автор, в гимназии в то время было несколько учителей, которые были чем угодно, только не педагогами, и жалкий, запуганный вид ученика их несколько не беспокоил. В качестве примера автор вспоминает учителя немецкого языка. Этот молодой еще господин со множеством оставшихся на лице следов от дуэлей не любил вести урок с кафедры, а предпочитал ходить по классу и особенно останавливаться возле парты Ганса. У Ганса были длинные, спадавшие до плеч волосы, в которые учитель любил запускать руки и плести из них множество торчащих в разные стороны косичек. В конце урока от Ганса требовалось подняться и повернуться лицом к классу, что, естественно, вызывало взрыв хохота. Ганс понимал, что учитель делал это без злого умысла, да, к тому же, никогда не спрашивая, ставил хорошие отметки, но в такие моменты неудовлетворительные оценки были бы мальчику предпочтительнее подобного унижения. В качестве другого примера приводится профессор Олеариус, классный наставник. Это

был чистойшей воды филолог-классик, и во всем мире для него существовали только латынь и древнегреческий. Он ненавидел неспособных к этим языкам учеников, считая, что ему нанесли личное оскорбление, и сам при этом всячески оскорблял таких учеников. Так он мог сказать: «Давайте-ка вызовем нашу бездарность. Хотя он ничего не знает, и на сей раз ничего не будет знать, но он послужит всем нам устрашающим примером». Или так: «Фаллада, Фаллада, сидеть тебе еще повторно» («Der Fallada, der Fallada ist bloß zum Sitzenbleiben da!») или «Если бы твой отец знал, за что он только платит деньги!» («Wenn das dein Vater wüßte, das Schulgeld würde ihn reuen!») [55, с. 92]. После такого «ободрения» у ученика улетучивались последние остатки знаний, и он выглядел настоящим тупицей. И чем дольше учитель продолжал наставления в подобной манере, тем больше ученик представлял собой поистине жалкое зрелище, после чего учитель мог сказать: «Вы только посмотрите на него! Что ему здесь в гимназии, собственно, надо, для меня навсегда останется загадкой», после чего добавлял: «Начальная школа для неимущих была бы для него тем, что надо!» После этих слов у ученика уже лились слезы, а со временем он решил, что все равно учитель доведет его до слез, так можно в качестве защиты начинать реветь сразу же. Но так как из-за плача он не мог говорить, то господин Олеариус придумал вызывать Ганса к доске, чтобы он ответы писал мелом. И если ответы были неправильными, профессор костяшкой пальца стучал по его голове, приговаривая: «Кто стучится, тому отворится» («Denn wer da anklopft, dem wird aufgetan!») [55, с. 93]. Он это делал до тех пор, пока не появлялся правильный ответ. Такое постукивание причиняло ребенку сильную боль. В данной гимназии учителям было запрещено бить школьников, однако такое обращение не считалось телесным наказанием.

Однажды случилось так, что Ганс сильно провинился. Отец, как настоящий юрист, посчитал нужным собрать материал не только против, но и в пользу обвиняемого и пошел в школу выяснять, что происходит с его сыном. Профессор Олеариус, выслушав отца, с мыслями о том, до чего можно докатиться, если не желаешь учить латинских глаголов, обрисовал ему в самых черных красках наклонности, характер и способности его сына и посоветовал немедленно забрать сына из гимназии и отдать его в народное училище или, еще правильнее, поместить его в заведение для умственно

отсталых детей. Когда отец услышал такие злобные преувеличения, он решил, что если учитель так судит о его сыне, которого он лучше знает, то это говорит не против сына, а против учителя. В тот же день Ганс был определен в гимназию имени Бисмарка в Вильмерсдорфе. Здесь не было никаких предрассудков относительно заплатанных штанов, новые учителя вводили ребенка в учебный процесс с такой осторожностью и заботой, что считавшийся в прежней гимназии слабоумным, Ганс вскоре оказался на хорошем счету и при переводе в следующий класс был шестым среди тридцати двух.

Стефан Цвейг, *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers* (Вчерашний мир: воспоминания европейца)

Работа Стефана Цвейга (1881–1942) «*Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers*» является автобиографической и, среди прочего, рисует обстановку, которая царил в системе школьного образования в Австрии на рубеже XIX–XX веков.

Репутация каждой «приличной» семьи требовала, чтобы хоть один из сыновей был доктором каких-нибудь наук, для чего надо было окончить университет. А путь до университета включал пять лет начальной школы и восемь лет гимназии. Это пять-шесть часов за партой, в остальное время надо выполнять домашние задания по всем школьным предметам и еще, как того требовало «общее образование», учить французский, английский, итальянский, греческий и латынь. На физическое развитие, спорт, прогулки и развлечения времени не оставалось. Писатель честно признается, что все его школьные годы – это ничто иное, как сплошная, с каждым годом все возрастающая тоска и нестерпимое желание избавиться от ситуации, где размеренный, бессердечный и бездуховный школьный распорядок основательно отравлял ученикам самую прекрасную и беспечную пору жизни. Школа была для них местом, где необходимо поглощать точно отмеренными порциями «знания, не заслуживающие внимания», схоластические или поданные схоластически сведения, которые воспринимались как что-то не имеющее ни малейшего отношения ни к реальной действительности, ни к личным интересам. Это было тупое, унылое

учение не для жизни, а ради самого учения, навязанное старой педагогикой. Самым счастливым моментом был день, когда можно было навсегда закрыть за собой дверь этого учебного заведения [41, с. 19], Стефан Цвейг, правда, признает, что сами по себе австрийские школы не были плохими, даже напротив, так называемая «учебная программа» была тщательно разработана на основе столетнего опыта. При творческом подходе она могла бы стать основой плодотворного и достаточно универсального образования. Но педантичная заданность и сухой схематизм делали уроки ужасающе скучными и безжизненными. Учителя никогда не ориентировались на личность, и только оценками «хорошо», «удовлетворительно» или «неудовлетворительно» показывали, насколько ученик соответствовал требованиям учебной программы. За все годы учебы ни один учитель не спросил, что хотели бы ученики изучать, не было никакой стимулирующей поддержки. И вот такое холодное обезличивание и казарменное обращение, нелюбовь к человеку непроизвольно вызывали у воспитанников одно лишь озлобление. Казенность сказывалась даже на внешнем и внутреннем облике гимназического здания: типичная постройка целевого назначения, холодные, плохо побеленные стены, низкие потолки, никаких картин, ничего, что радовало бы глаз. Сидели за низкими партами, искривляя позвоночник. Десятиминутная перемена в холодном узком коридоре без движений и свежего воздуха считалась достаточной. Дважды в неделю учеников водили в спортивный зал, где при наглухо закрытых окнах им приходилось топтаться на дощатом полу, с которого при каждом шаге поднимались облака пыли. Что касается учителей, то они не были ни добрыми, ни злыми, просто рабски привязанными к предписанной свыше схеме учебной программы. Согласно тогдашней методике обучения их ничто не касалось кроме того, сколько ошибок сделал тот или иной ученик. Если бы учитель решился рассматривать своего подопечного как личность, которая требует особого подхода, то по тогдашним временам он бы намного превысил свои обязанности и свои полномочия. И более того, любая неофициальная беседа считалась опасной для его авторитета, так как тогда она поставила бы учеников на один уровень с ним, наставником. [41, с. 20]. Между учителем и учеником находился невидимый барьер «авторитета», исключавший любой контакт.

Карл Фридрих Май (Karl May), *Mein Leben und Streben* (Моя жизнь и поиски)

Карл Май (1842–1912), ставший после выдержанного вступительного экзамена студентом учительского института, избежал, наконец, власти отца, но попал в новые тиски. В институте после поражения революции господствовал уверенный в собственной непогрешимости бессердечный образ мыслей. Реформаторское богатство идей, ориентированная на конкретного человека, построенная на понимании и любви педагогика, представителями которой были Иоганн Песталоцци (1746–1828) и в таком же духе затем Фридрих Фребель (1782–1852) и Фридрих Дистервег (1790–1866), была осуждена. Но было кое-что и положительное: Карл Май учился теперь учиться. Его образование имело теперь определенную структуру. Преподавалось изучение Библии и катехизиса, история церкви и церковное пение, игра на скрипке и органе, немецкий язык, педагогика, естествознание и геометрия – сухо, но солидно [33]. «Но при всем этом кое-чего не хватало, и именно того, что во всех религиозных вопросах ставилось во главу угла, а именно не было любви, доброты, смирения, миролюбия. Занятия были холодными, строгими, суровыми. От поэзии не было и следа. Вместо того чтобы делать счастливыми, вдохновлять, они отталкивали. Часы, которые отводились на религиеведение, были теми часами, где меньше всего можно было согреться. Всегда приносил радость момент, когда стрелка часов достигала двенадцати» [57, с. 95].

Возможно, были семинаристы, которые находили, что всё в порядке или которым было всё равно, но для Карла учеба в учительском институте была психическим террором. Для него Вальденбург был мукой, тюрьмой. Он был рад, когда приходили каникулы. Дома было всё же лучше, чем за каменными стенами заведения. «Я охотно бы доверился одному из наших учителей, но они все были так недостижимы, так холодны, так недоступны и, прежде всего, я чувствовал, никто из них меня не понял бы; они не были психологами» [57, с. 98].

К рассмотрению были привлечены так называемые школьные романы и художественно оформленные автобиографические произведения немецких и

австрийских писателей, повествующих о своем школьном периоде жизни. Рассмотрение регламентировалось поставленной целью работы: изучение условий формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX – XX веков, как они представлены в немецкоязычной художественной литературе указанного периода. В поле зрения попали подтемы: школа, гимназия, духовная семинария, военные учебные заведения, учительский институт, учителя, взаимоотношение соучеников, домашняя атмосфера, истоки грядущей диктатуры. Все рассмотренные произведения прямо или косвенно отражают опыт жизни их авторов в школьном возрасте и теперь звучат как отклик на вопиющие противоречия окружающей действительности, протест против господствующих властей, критика узкоакадемической направленности образования и порочной антигуманистической системы воспитания в кайзеровской Германии и Австрии конца XIX – начала XX веков. Выполненный анализ позволяет сделать следующие выводы:

– Воспитательная направленность в воспитательно-образовательном процессе не была гуманистической. Учащиеся были обезличенным бесправным объектом обучения.

– В специальных учебных заведениях (военных, духовной семинарии) от воспитанников требовалась суровая, беспрекословная дисциплина, полностью подавлялась индивидуальность, воспитывалось безусловное верноподданничество. Обычно эти заведения были закрытыми, находились в далеком малодоступном месте, чтобы молодые люди не были подвержены влиянию города и семьи и избавлены от развращающего влияния быта. Учебный план имел узконаправленную специфику. После прожитого дня воспитанник оставался внутренне пустым. Бесцельное состояние души и опасности военноориентированного воспитания могли приводить к «ужасающему дефициту человечности».

– В гимназиях с содержанием учебной программы дело обстояло лучше. При творческом подходе она могла бы стать основой плодотворного и достаточно универсального образования, но педантичная заданность и сухой схематизм делали уроки ужасающе скучными, безжизненными и тем самым значительно снижали ценность изучаемого материала. В целом получалось, что учебное заведение было для учащихся местом, где необходимо поглощать

точно отмеренными порциями знания, которые воспринимались как что-то не имеющее ни малейшего отношения ни к реальной действительности, ни к личным интересам. Это было тупое, унылое учение ради самого учения.

– В учительском институте преподавание велось солидно, но сухо, и, как и на всех образовательных уровнях, прослеживалось одно и то же: не было любви, доброты, миролюбия.

– Учителя встречаются разные. Иногда это (хотя и редко) отзывчивые, поддерживающие талантливых учеников, независимо от их социального положения, наставники. В других случаях учителей нельзя назвать ни добрыми, ни злыми, просто они рабски привязаны к предписанной им схеме учебной программы. В соответствии с тогдашней методикой обучения если бы учитель решился рассматривать своего подопечного как личность, то он намного превысил бы свои полномочия. Между учителем и учеником находился невидимый барьер «авторитета», исключавший любой личный контакт. Еще один тип – откровенно деспотичный учитель. Он садистски издевается над учениками, воображая себя самодержцем, полноправным властителем их душ и чувствуя себя в команде властителей мира.

– Обязанности, возложенные на учителя государством, заключаются в том, чтобы воспитать одобренные властями идеалы – смиренных верноподданных граждан; талант и вольнолюбие учащихся надо уничтожать на корню, но если школьному учителю представлялась возможность прославиться за счет способного ученика, он не упускал такой возможности, превращая ребенка в машину по усвоению знаний, никак не заботясь о его физическом и духовном здоровье.

– Физические наказания входили в установленную педагогическую программу учителей.

– Вся школьная обстановка была безрадостной, угнетающей. Казенность сказывалась не только на содержании учебно-воспитательного процесса, но и даже на внешнем и внутреннем облике учебного здания.

– Обо всем, что происходит в учебно-воспитательном заведении во внеурочное время, руководство и педагогический коллектив и его руководство не имели понятия и не пытались интересоваться. Воспитанники, не зная, чем себя занять, сами находили себе занятие, становились

жестокими, развлекались, терроризируя друг друга, особенно более слабых и нерешительных.

– В мелкобуржуазных семьях отцы семейства, исходя из добрых намерений и стремления повысить социальный статус, в своем понимании добра для ребенка доводили его своими несоизмеримыми с возможностями ребенка требованиями до полного физического и душевного истощения.

– На примере жизни протагониста романа Йозефа Рота «Der Vorzugsschüler» можно увидеть, как формируется будущий портрет немецкого авторитарного характера.

– В рамках рассмотренного материала принципиальных различий между ситуацией в школах Германии и Австрии на рубеже XIX–XX веков не обнаружено.

Лингвостилистические актуализаторы как средства выражения авторского видения проблем образования и воспитания

При создании произведения каждый автор отбирает и соответствующим образом упорядочивает определенные лингвостилистические средства общенародного языка для более полного и эффективного раскрытия своего замысла. Богатство языка и талант автора создают неограниченные возможности, что подтверждают многочисленные обращения исследователей к изучению авторского стиля писателей, изучению того, что сказано между строк. Назовем лишь некоторые примеры. Так, И. А. Солодилова посвятила свое исследование проблеме скрытых смыслов в художественном тексте вообще и способам их представления в словесно-образной системе Роберта Музиля в частности, что, по сути, является изучением индивидуального стиля писателя, ограниченным, с одной стороны, рамками поставленной проблемы, а с другой, – двумя его романами – «Смятения воспитанника Тёрлеса» и «Человек без свойств». Под скрытыми смыслами понимаются совокупности существенных связей и отношений между элементами текста, упорядоченные эстетической заданностью последнего, не выраженные в тексте вербально, но понимаемые читателем как результат его рефлексивной деятельности над содержательной формой текста (формой представления смысла) [58; 59; 60]. Н. И. Юрикова на материале творчества Г. Гессе предприняла попытку всесторонне рассмотреть явление персонификации во всех её разновидностях и по возможности полно проанализировать и систематизировать используемые при этом языковые средства, способы и приёмы персонифицирования объектов действительности. Это позволило по-новому подойти и к «феномену языка Г. Гессе» – писателя, которому удаётся, по мнению многих исследователей, просто говорить о сложном [61]. Э. Р. Замалютдинова выбрала для исследования имена существительные и прилагательные, характеризующие лицо, в социальных романах Г. Манна «Верноподданный», «Учитель Гнус» и «В маленьком городе» и их переводах на русский язык. Именно имена существительные и прилагательные, по

мнению автора, способны наиболее выпукло и красочно характеризовать внешний и внутренний мир человека [62].

В данной работе рассматриваются особенности функционирования языковых стилистических средств в произведениях, анализируемых в предыдущем разделе.

В своей вступительной статье о Германе Гессе и его ранней повести «Под колесами» Л. Черная отмечает, что Гессе, подробно описывающий множество однокашников своего героя, почти не дает себе труда обрисовать детально школьных и семинарских учителей главного героя; что дело не в характерах и повадках учителей, а в том, что они являются всего лишь колесиками государственной системы, которой нужны покорные чиновники, попы, офицеры [44]. Это так. Но вместе с тем роман содержит достаточно информации, создающей представление о том, что это за «колесики» и как выглядят плоды их функционирования.

Местами Гессе в авторской речи прямо обличает методы и конечные цели германской воспитательной системы, местами делает это опосредованно. В последнем случае используются лингвостилистические приемы, которые встречаем в авторских рассуждениях, речи персонажей и несобственно-прямой речи героев.

Сначала мы узнаем, что поколение, призванное учить молодежь, было совсем несовременным, и лишь молодые успешные чиновники и кое-кто из молодых учителей имел, правда весьма слабое, представление о так называемых «современных людях», да и то почерпнутое ими из газетных статей:

... nur die Jüngerer und Schlauerer unter den Beamten und Schulmeistern hatten von der Existenz des »modernen Menschen« durch Zeitschriftenartikel eine unsichere Kunde [43, с. 376–377].

Видимо, и с методикой обучения дело обстояло не лучшим образом, так как за восемь – девять столетий городок, подаривший миру много достойных бюргеров, не смог вырастить ни одного таланта или гения:

Also war wirklich einmal der geheimnisvolle Funke von oben in das alte Nest gesprungen, das in seinen acht bis neun Jahrhunderten so viele tüchtige Bürger, aber noch nie ein Talent oder Genie hervorgebracht hatte [43, с. 376].

Для одаренных детей, родители которых не были богатыми, остается всего одна дорожка обеспечить свое будущее: после общеземельного экзамена – семинария, затем Тюбингский монастырь, а далее – либо церковная, либо учительская кафедра:

... in schwäbischen Landen gibt es für begabte Knaben, ihre Eltern müßten denn reich sein, nur einen einzigen schmalen Pfad: durchs Landexamen ins Seminar, von da ins Tübinger Stift und von dort entweder auf die Kanzel oder aufs Katheder [43, с. 377]. И вот когда такой одаренный ребенок за кои-то годы обнаружился, все его «воспитатели» приложили максимум усилий, чтобы прославиться самим за счет физического и душевного здоровья мальчика. Как сказал директор: «Для меня дело чести сделать из тебя порядочного человека», а пастор выразил уверенность, что Ганс станет знаменитостью, и поэтому он, пастор, хорошо сделал, что натаскивал его по латыни. К тому же, господину директору доставляло истинное наслаждение направлять и пестовать пробужденное им самим честолюбие своего воспитанника. Пусть не говорят, что у учителя нет сердца. Когда учитель видит, что в ребенке просыпается так долго и безуспешно побуждаемый талант, видит, как мальчик забывает детские игры, как он начинает рваться вперед, как лицо, обретая одухотворенность, взрослеет, взгляд делается более глубоким и сосредоточенным, тогда душа учителя ликует от обуявшей его гордости:

Man sage nicht, Schulmeister haben kein Herz und seien verknocherte und entseelte Pedanten! O nein, wenn ein Lehrer sieht, wie eines Kindes lange erfolglos gereiztes Talent hervorbricht, wie ein Knabe Holzsäbel und Schleuder und Bogen und die anderen kindischen Spielereien ablegt, wie er vorwärtszustreben beginnt, wie der Ernst der Arbeit aus einem rauhen Pausback einen feinen, ernsten und fast asketischen Knaben macht, wie sein Gesicht älter und geistiger, sein Blick tiefer und zielbewußter, seine Hand weißer und stiller wird, dann lacht ihm die Seele vor Freude und Stolz [43, с. 417–418].

Учитель усматривает свою обязанность перед государством в том, чтобы средствами своей профессии обуздать и искоренить у учеников грубые силы и инстинкты природы и на их месте посеять смиренные, умеренные и одобренные властями идеалы:

Seine Pflicht und sein ihm vom Staat überantworteter Beruf ist es, in dem jungen Knaben die rohen Kräfte und Begierden der Natur zu bändigen und

auszurotten und an ihre Stelle stille, mäßige und staatlich anerkannte Ideale zu pflanzen [43, с. 418].

И так же как девственный лес нужно проредить, очистить, силой ограничить, так и школа призвана сломить все естественное в человеке, победить его и силой ограничить. Ее задачей является, в соответствии с одобренными властями принципами, сделать человека полезным членом общества, пробудить в нем те качества, полное развитие которых впоследствии венчает столь тщательно продуманная муштра:

Und wie ein Urwald gelichtet und gereinigt und gewaltsam eingeschränkt werden muß, so muß die Schule den natürlichen Menschen zerbrechen, besiegen und gewaltsam einschränken; ihre Aufgabe ist es, ihn nach obrigkeitlicherseits gebilligten Grundsätzen zu einem nützlichen Gliede der Gesellschaft zu machen und die Eigenschaften in ihm zu wecken, deren völlige Ausbildung alsdann die sorgfältige Zucht der Kaserne krönend beendigt [43, с. 418].

Для учителей ученик, имеющий свое собственное мнение – катастрофа. Учитель предпочитает иметь в классе кучу бездарностей, нежели одного гения:

Ein Schulmeister hat lieber einige Esel als ein Genie in seiner Klasse [43, с. 465].

Но со своей точки зрения он прав, так как в его задачу входит готовить хороших латинистов, людей, не сбивающихся со счета, верноподданных граждан, а не воспитывать экстравагантные характеры:

genau betrachtet hat er ja recht, denn seine Aufgabe ist es nicht, extravagante Geister heranzubilden, sondern gute Lateiner, Rechner und Biedermänner [43, с. 465–466].

И только на мертвого ученика, когда такое случается, школьный учитель смотрит совсем другими глазами, чем на живого, на мгновение он убеждается в ценности и невозвратности жизни и детства, против которых он обычно так часто беззаботно грешит:

Einen toten Schüler blicken die Lehrer stets mit ganz ändern Augen an als einen lebenden, sie werden dann für einen Augenblick vom Wert und von der Unwiederbringlichkeit jedes Lebens und jeder Jugend überzeugt, an denen sie sich sonst so häufig sorglos versündigen [43, с. 460].

Ощущение учеником себя в учебном заведении передано ассоциациями с малоприятными образами. Так, во время экзаменов герой романа Ганс Гибенрат чувствует себя, словно преступник в камере пыток (*wie ein Verbrecher in der Folterkammer* [43, с. 391]), а весь период подготовки, жестоко направлявшийся его учителями для собственной славы, воспринимается как мучительный круговорот длинного, суетливого, загнанного года (*der ganze folternde Trubel eines langen, ruhelosen, gehetzten Jahres* [43, с. 406]). Другой герой, бунтарь Герман Гейльнер, иронизируя по поводу надписи на дверях классной комнаты «Эллада», говорит: «Почему не написать: «Мусорная корзина», или «Клетка для рабов», или еще лучше – «Страхолюдие». Все эти классические вывески – чистый обман!» (*Warum heißt sie nicht >Papierkorb< oder >Sklavenkäfig< oder >Angströhre<? Das ganze klassische Zeug ist ja Schwindel* [43, с. 442]). Протестуя против наказания, Гейльнер сбежал из монастыря, наконец-то он вырвался из своей клетки (*Er fror und konnte nicht schlafen, doch atmete er in einem tiefen Freiheitsgefühl mächtig auf und streckte die Glieder, als wäre er aus einem engen Käfig entronnen* [43, с. 482]), после чего ему пришлось предстать перед судилищем учительского конвента (*Man verlangte, er solle Abbitte tun, doch weigerte er sich und trat dem Femegericht des Lehrerkonvents durchaus nicht zaghaft oder ehrerbietig gegenüber* [43, с. 483]), а семинаристы стали смотреть на него, как вырвавшегося из неволи орла (*manche sahen dem seinerzeit ängstlich gemiedenen Flüchtling später nach wie einem entflohenen Adler* [43, с. 483]).

Удачно подобранные эпитеты усиливают впечатление неуютной обстановки. Когда после тяжелого учебного года и вступительных экзаменов Ганс надеялся отдохнуть на каникулах, его опять вынудили дополнительно заниматься. Для ослабленного мальчика во всей этой атмосфере было что-то гнетущее, сковывающее, и в плохие дни она порождала чувство безысходности и отчаяния (*Es lag dann etwas Lähmendes und überaus Drückendes in der Luft, das an schlechten Tagen sich in Trostlosigkeit und Verzweiflung verwandeln konnte* [43, с. 421]). Став семинаристом, он вечером вместе с девятью новыми товарищами впервые переступил порог холодной, голой спальни и улегся на узкой койке (*Es war ihm doch eigentümlich ums Herz, als er am Abend zum erstenmal mit den neun zusammen den kühlen, kahlen Schlafsaal betrat und sich in seine schmale Schülerbettstatt legte* [43, с. 431]). А

вскоре настали ненастные, сумеречные ноябрьские дни (*Unterdessen kamen stürmische, dunkle Novembertage* [43, с. 451]). В черные ночи буря перекатывала огромные горы туч через мрачные холмы и со стоном, а то и ворча, налетала на могучие монастырские стены. Деревья стояли уже полностью голыми, и только дубы шумели сухой листвой громко и угрюмо (*schwarze Nächte, in denen der Sturm große rollende Wolkenberge durch die finstern Höhen trieb und stöhnend oder zankend um die alten festen Klostergebäude stieß. Die Bäume waren nun völlig entlaubt; nur die mächtigen, knorrig verästelten Eichen... rauschten noch mit welken Laubkronen lauter und mürrischer als alle anderen Bäume* [43, с. 451]).

Автором широко используются сравнение и противопоставление, часто в сочетании с меткими эпитетами, делающими более ярким изображение положения в учебно-воспитательном аспекте. Гомера, например, по высказыванию Германа, там так читают, будто Одиссея – поваренная книга. «По две строки за урок, потом каждое слово пережевываем, выворачиваем, пока тошно не станет» (*«Da lesen wir Homer», höhnte er weiter, «wie wenn die Odyssee ein Kochbuch wäre. Zwei Verse in der Stunde, und dann wird Wort für Wort wiedergekaut und untersucht, bis es einem zum Ekel wird»* [43, с. 442]). Таким образом, Гомера у него «могут украсть» (*Auf die Art kann mir der ganze Homer gestohlen werden* [43, с. 442]). А вот Шекспир, Шиллер и Ленау открывали перед ним другой, куда более увлекательный и прекрасный мир, чем тот, который, унижая и подавляя, окружал его.

Монастырь находился в прекрасном месте, здесь должно расти нечто живое, дарящее счастье. С некоторых пор монастырь отвели под протестантскую духовную семинарию, чтобы восприимчивые молодые души были окружены красотой и спокойствием и не были подвержены влиянию семьи и города. Это давало возможность годами представлять воспитанникам изучение древнееврейского и греческого языков и прочих второстепенных предметов как единственную цель жизни (*Es wird dadurch ermöglicht, den Jünglingen jahrelang das Studium der hebräischen und griechischen Sprache samt Nebenfächern allen Ernstes als Lebensziel erscheinen zu lassen* [43, с. 425]). К тому же учредители тем самым позаботились о том, чтобы воспитанники были пропитаны определенным духом, по которому их всегда бы можно было узнавать – тонкий и надежный способ ставить клеймо (*Die Stiftung... hat*

hierdurch dafür gesorgt, dass ihre Zöglinge eines besonderen Geistes Kinder werden, an welchem sie später jederzeit erkannt werden können – eine feine und sichere Art der Brandmarkung [43, с. 425]). В то время как учителя прогимназии, заботясь о собственном прославлении, вынуждали своего подопечного заниматься даже на каникулах, не давая никакой возможности отдохнуть от напряженного учебного года и набраться сил, сапожник Флайг считал, что это глупость, что учителя хватили лишку, каникулы для того и существуют, чтобы на воле побольше бегать, а не сидеть дома и твердить уроки. Флайг противопоставляет Ганса его сверстникам и дает наставление: лучше дважды получить увечье, нежели душу покалечить (*Denn das sage ich dir: lieber zehnmal am Leibe verderben als Schaden nehmen an seiner Seele!* [43, с. 424]). Во время торжественной церемонии по случаю поступления в духовную семинарию гордые и похвальные чувства, прекрасные надежды вздымали грудь родителей, и ни один из них не подумал о том, что в этот час он из-за денежной выгоды продал сына государству (*Stolze und löbliche Gefühle und schöne Hoffnungen schwellten ihre Brust, und kein einziger dachte daran, dass er heute sein Kind gegen einen Geldvorteil verkaufe* [43, с. 432]).

Учителя и наставники в прогимназии и семинарии, за исключением репетитора Видериха, приветливого молодого педагога, еще не утратившего способность к состраданию, ведут себя по-разному в зависимости от ситуации. Так, господина эфора нельзя было назвать ограниченным человеком, и он даже испытывал некое благоволение к своим воспитанникам. Но главной его бедой было раздутое тщеславие. Он не выносил, когда ему перечили или хотя бы незначительно усомнились в его всемогуществе и авторитете, не был в состоянии признать даже малейший свой промах. Вот и получалось, что безвольные и нерадивые ученики превосходно с ним ладили, а честные и добросовестные страдали, так как даже намек на противоречие его раздражал (*Sein Hauptfehler war eine starke Eitelkeit, ... welche ihn nicht dulden ließ, seine Macht und Autorität nur im Geringsten bezweifelt zu sehen. Er konnte keinen Einwurf vertragen, keinen Irrtum eingestehen. So kamen willenslose oder auch unredliche Schüler prächtig mit ihm aus, aber gerade die Kräftigen und Ehrlichen hatten es schwer, da schon ein nur angedeuteter Widerspruch ihn reizte* [43, с. 466–467]). А учителя прогимназии, после того как Ганс не оправдал их эгоистических надежд, хотя и заговаривали с ним приветливо, встречая на

улице, и доброжелательно кивали ему, в сущности, им больше не интересовались. Ведь он уже не был сосудом, который можно заполнить чем угодно, не был он и пашней, которую можно засеять любыми семенами. А потому не было уже смысла тратить на него время (*Zweimal sprach der alte Rektor ein paar freundliche Worte mit ihm, auch der Lateinlehrer und der Stadtpfarrer nickten ihm auf der Straße wohlwollend zu, aber eigentlich ging Hans sie nichts mehr an. Er war kein Gefäß mehr, in das man allerlei hineinstopfen konnte, kein Acker für vielerlei Samen mehr; es lohnte sich nicht mehr, Zeit und Sorgfalt an ihn zu wenden* [43, с. 490–491]).

Прием лексико-синтаксического повтора в сочетании с риторическим вопросом в авторской речи создает экспрессию, предвещая трагический финал. Никто из наставников не разглядел у мальчика признаков страдания гибнущей души, которая в страхе и отчаянии пугливо озирается вокруг. И никто не думал о том, что именно школа и варварское тщеславие отца и некоторых учителей довели это хрупкое существо до такого состояния. Зачем заставляли его в самом нежном и опасном возрасте ежедневно заниматься до поздней ночи? Зачем отняли кроликов, разлучили с товарищами, запретили бегать на рыбалку, бродить по лесам, а привили этот низменный идеал столь гнусного, изнуряющего честолюбия, лишили заслуженных каникул даже после экзамена? А теперь он, словно загнанный лошонок, лежал у обочины и уже ни на что не был годен (*Keiner ... sah hinter dem hilflosen Lächeln des schmalen Knabengesichts eine untergehende Seele leiden und im Ertrinken angstvoll und verzweifelnd um sich blicken. Und keiner dachte etwa daran, dass die Schule und der barbarische Ehrgeiz eines Vaters und einiger Lehrer dieses gebrechliche Wesen so weit gebracht hatten. Warum hatte er in den empfindlichsten und gefährlichsten Knabenjahren täglich bis in die Nacht hinein arbeiten müssen? Warum hatte man ihm seine Kaninchen weggenommen, ihn den Kameraden in der Lateinschule mit Absicht entfremdet, ihm Angeln und Bummeln verboten und ihm das hohle, gemeine Ideal eines schäbigen, aufreibenden Ehrgeizes eingeimpft? Warum hatte man ihm selbst nach dem Examen die wohlverdienten Ferien nicht gegönnt? Nun lag das überhetzte Rößlein am Weg und war nicht mehr zu brauchen* [43, с. 485–486]).

В отношении Роберта Музиля А. Карельский отмечает, что Р. Музиль – один из тех западных художников слова XX века, кто особенно остро ощущал кризисное состояние буржуазной цивилизации, кричащий разрыв между гуманистическим кодексом, унаследованным от прошлых эпох, и девальвацией всех его установлений в настоящем. Теперь этот кодекс существовал лишь как система выхолощенных, бескостных догм и фраз, под усыпительным покровом которых уже затаилась, готовая в любой миг раскрыться, бездна варварства и хаоса [63].

В романе почти нигде нет прямой характеристики учебного процесса, педагогов, атмосферы в школе, все подается через поступки действующих лиц и систему образов. Так, уже в самом начале романа описание железнодорожной станции становится прелюдией, а произведенное впечатление – фоном дальнейших событий:

Endlos gerade liefen vier parallele Eisenstränge nach beiden Seiten zwischen dem gelben Kies des breiten Fahrdammes; neben jedem wie ein schmutziger Schatten der dunkle, von dem Abdampfe in den Boden gebrannte Strich.

Hinter dem niedrigen, ölgestrichenen Stationsgebäude führte eine breite, ausgefahrene Straße zu Bahnhoftsrampe herauf. Ihre Ränder verloren sich in dem zertretenen Boden und waren nun an zwei Reihen Akazienbäumchen kenntlich, die traurig mit verdursteten, von Staub und Russ erdrosselten Blättern zu beiden Seiten standen [48, 7].

В данном отрывке большинство слов употреблено в своем прямом значении, но, как известно, поэтический образ создается не только фигурами речи. Удачно выбранные языковые средства в прямом значении также очень наглядно рисуют картину: бесконечно прямо уходящие рельсы, выжженная отработанным паром полоса земли, низкое здание, теряющаяся в вытоптанной земле разъезженная улица уже создают ощущение безрадостности, которое поддерживается использованными метафорами: *schmutziger Schatten, verdurstete, von Staub und Russ erdrosselte Blätter*. Метафоры в следующем абзаце: *traurige Farben, durch den Dunst ermüdete Licht der Nachmittagssonne* еще более усиливает первоначальное впечатление, а сравнение с кукольным театром указывает на неестественность, театральность всего происходящего:

Machten es diese traurigen Farben, machte es das bleiche, kraftlose, durch den Dunst ermüdete Licht der Nachmittagssonne: Gegenstände und Menschen hatten etwas Gleichgültiges, Lebloses, Mechanisches an sich, als seien sie aus der Szene eines Puppentheaters genommen [48, с. 7].

Несколькими страницами позже мы встречаем еще одно описание привокзального пейзажа:

Noch einmal sah das Ehepaar die hohe, kahle Rückfront des Institutsgebäudes, – die mächtige, langgestreckte Mauer, welche den Park umschloss, dann kamen rechts und links nur mehr graubraune Felder und vereinzelt Obstbäume [48, с. 19].

Высокая голая задняя стена училища, мощная длинная стена, ограждавшая парк, серо-бурые поля и одиночные плодовые деревья – это повтор, но не лексический, а смысловой, под которым понимается выраженность одного и того же смысла различным набором текстовых средств [60]. В художественном тексте такой повтор становится лейтмотивом, выражающим определенную идею.

Удручающее описание внешнего мира служит ключом к пониманию морально-нравственной обстановки учебного заведения, где сыновья лучших семей страны получали образование, чтобы по окончании поступить либо в высшую школу, либо на военную или государственную службу. Во всех этих случаях, как и для вхождения в высший свет, быть выпускником данного интерната считалось особой рекомендацией:

... hier erhielten die Söhne der besten Familien des Landes ihre Ausbildung, um nach Verlassen des Institutes die Hochschule zu beziehen oder in den Militär- oder Staatsdienst einzutreten, und in allen diesen Fällen sowie für den Verkehr in den Kreisen der guten Gesellschaft galt es als besondere Empfehlung, im Konvikte zu W. aufgewachsen zu sein [48, с. 9].

Это был знаменитый интернат, и находился он в далекой, негостеприимной чужбине, чтобы оградить подрастающую молодежь от пагубного влияния большого города:

... die kleine Stadt lag weitab von der Residenz, im Osten des Reiches, in spärlich besiedeltem, trockenem Ackerland.

Der Grund, dessentwegen Frau Törleß es dulden musste, ihren Jungen in so ferner, unwirtlicher Fremde zu wissen, war, dass sich in dieser Stadt ein berühmtes

Konvikt befand, welches man schon seit dem vorigen Jahrhunderte, wo es auf dem Boden einer frommen Stiftung errichtet worden war, da draußen beließ, wohl um die aufwachsende Jugend vor den verderblichen Einflüssen einer Großstadt zu bewahren [48, с. 8].

Забота о том, чтобы сыновья лучших семей страны избежали пагубных влияний, воспринимается буквально, если это рассматривать изолированно. Но в художественном произведении все взаимосвязано и значимо. В контексте содержания всего произведения это следует понимать как горькую иронию.

Как справедливо отмечается в работах, посвященных анализу творчества Р. Музиля, повествование в романе ведется в двух перспективах: объективной автора-повествователя и субъективной – главного героя. Большинство событий и описаний окружающей среды даются через призму восприятий главного героя – Терлеса. Он отправился в училище с радостью и добровольно и первые несколько дней чувствовал себя относительно хорошо. Исчезновение со временем тоски по дому не повлекло за собой долгожданной удовлетворенности и оставило в его душе пустоту. Автор романа использует чрезвычайно богатую палитру образных средств, выполняющих задачу описания того, чем живет воспитанник интерната в период своего взросления. Образы и символы позволяют понять внутренний мир героя и его восприятие окружающей действительности. Было бы неправильно утверждать, что все те краски, которые использует Р. Музиль, выполняют только задачу показать атмосферу в учебном заведении. Произведение посвящено душевным переживаниям и метаниям подростка, его попыткам найти себя, найти выход из ситуаций, которые его не удовлетворяют. Этот многоплановый, психологический роман дал возможность исследователям выделить целый ряд тем, о чем свидетельствуют их научные работы, в том числе и диссертационные. Отдельный интерес представляет собой разработанная И. А. Солодиловой [58] тема скрытых смыслов. Тема «школа» также рассматривается в этом ракурсе. Душевное состояние учащегося подростка понимается не только как сложности его возрастного периода, но и как влияние духовной атмосферы конвикта. Использованные метафоры, метонимии, сравнения, метко подобранные эпитеты однозначно дают понять, что в учебном заведении не все благополучно:

Это удушающая своей теснотой (в переносном смысле) обстановка:

Törleß seufzte unter diesen Gedanken, und bei jedem Schritte, der ihn der Enge des Instituts nähertrug, schnürte sich etwas immer fester in ihm zusammen [48, с. 21];

однообразие каждодневной жизни:

Er fühlte wieder die lähmende Gewalt der Enge, der es entgegenging. Der Stundenplan, der tägliche Umgang mit den Freunden. Selbst jener Widerwille gegen Beineberg wird nicht mehr sein, der für einen Augenblick eine neue Situation geschaffen zu haben schien [48, с. 29];

бесплезное существование:

Jetzt schon klang ihm das Glockenzeichen in den Ohren. Nichts fürchtete er nämlich so sehr wie dieses Glockenzeichen, das unwiderruflich das Ende des Tages bestimmte – wie ein brutaler Messerschnitt.

Er erlebte ja nichts, und sein Leben dämmerte in steter Gleichgültigkeit dahin, aber dieses Glockenzeichen fügte dem auch noch den Hohn hinzu und ließ ihn in ohnmächtiger Wut über sich selbst, über sein Schicksal, über den begrabenen Tag erzittern [48, с. 21];

отсутствие видения смысла интернатской жизни:

«Von alldem, was wir den ganzen tag lang in der Schule tun, – was davon hat eigentlich einen Zweck? Wovon hat man etwas? Ich meine etwas für sich haben, – du verstehst? Man weiß am Abend, dass man wieder einen Tag gelebt hat, dass man so und so viel gelernt hat, man hat dem Stundenplan genügt, aber man ist dabei leer geblieben, – innerlich meine ich, man hat sozusagen einen innerlichen Hunger ...» [48, с. 30];

попытки преодолеть личиночное прозябание в училище:

Er fühlte, dass ihm alles, was er tat, nur ein Spiel war. Nur etwas, das ihm half, über die Zeit dieser Larvenexistenz im Institute hinwegzukommen [48, с. 57];
невозможность что-либо изменить:

Törles sah nicht rechts noch links, aber er fühlte es. Schritt für Schritt trat er in die Spuren, die soeben erst vom Fuße des Vordermanns in dem Staube aufklafften, – und so fühlte er es: als ob es so sein müsste: als einen steinernen Zwang, der sein ganzes Leben in diese Bewegung – Schritt für Schritt – auf dieser einen Linie, auf diesem einen schmalen Streifen, der sich durch den Staub zog, einfieng und zusammenpresste [48, с. 20];

безрадостность существования в училище, когда дни недели один за другим ложились на его жизнь свинцовой тяжестью:

Wenn sich die Tage der Woche bleiern einer nach dem andern über sein Leben legten [48, с. 41],

и было ощущение, что огромная петля все крепче затягивается вокруг всего:

Er hatte schließlich nur das eine Gefühl, dass sich die riesige Schlinge immer fester um alles zusammenziehe [48, с. 86].

Множество других образов и символов служат все той же цели – показать одиночество героя, незаполненность его жизни, искусственность (театральность) происходящего: трухлявый путевой указатель – *morschgewordener Wegweiser*, густая вязкая пыль – *der dickste und zäheste Staub*, одинокая, стоящая в стороне от дороги часовня – *abseits des Weges liegende Kapelle*, черная и вяло текущая река – *Dieser wälzte sich schwarz und träge*, фонарь с пыльными и разбитыми стеклами – *Eine einzige Laterne, mit verstaubten und zerschlagenen Scheiben, stand da*, бледный холодный туман – *ein bleicher kalter Nebel*, заброшенный сад – *verlassener Garten*, черные тучи – *schwarze Wolken*, темная изгородь кустов – *die dunkle Hecke*, деревья, которые, стояли грозной, черной, непроницаемой стеной – *Das jenseitige Ufer war mit dichten Bäumen bestanden, [...] welche wie eine schwarze, undurchdringliche Mauer drohten* и др. Обращает на себя внимание частое употребление слов «темный, темнота, черный, мрачный»:

Aus dem verlassenen Garten tanzte hie und da ein Blatt an das erleuchtete Fenster und riss auf seinem Rücken einen hellen Streifen in das Dunkel hinein. Dieses schien auszuweichen, sich zurückzuziehen, um im nächsten Augenblicke wieder vorzurücken und beweglich wie eine Mauer vor den Fenstern zu stehen. Es war eine Welt für sich, dieses Dunkel. Wie ein Schwarm schwarzer Feinde war es über die Erde gekommen und hatte die Menschen erschlagen oder vertrieben oder was immer getan, das jede Spur von ihnen auslöschte.

Und Törleß schien es, dass er sich darüber freue. Er mochte in diesem Augenblick die Menschen nicht, die Großen und Erwachsenen. Er mochte sie nie, wenn es dunkel war. Er war gewöhnt, sich dann die Menschen wegzudenken. Die Welt erschien ihm danach wie ein leeres, finsternes Haus, und in seiner Brust war ein Schauer, als sollte er nun von Zimmer zu Zimmer suchen, – dunkle Zimmer, von denen man nicht wusste, was ihre Ecken bargen, – tastend über die Schwellen

schreiten, die keines Menschen Fuß außer dem seinen mehr betreten sollte, bis – in einem Zimmer sich die Türen plötzlich vor und hinter ihm schlössen und er der Herrin selbst der schwarzen Scharen gegenüberstünde. Und in diesem Augenblicke würden auch die Schlösser aller anderen Türen zufallen, durch die er gekommen, und nur weit vor den Mauern würden die Schatten der Dunkelheit wie schwarze Eunuchen auf Wache stehen und die Nähe der Menschen fernhalten [48, с. 32–33].

По данному фрагменту можно судить о насыщенности романа образными средствами. Часто встречающиеся повторы, напр.: *ein bleicher kalter Nebel – ein dicker, trüber Nebel*, не являются буквальными, они подают предмет в новом ракурсе, но нацеленном на основную идею. Общеизвестно, что содержание и смысл текста не одно и то же, но воспринимать их надо в неразрывном единстве. Образные средства, использованные в романе, которые, вероятно, можно считать смысловыми повторами, дают возможность через внутренний мир героя распознать скрытый смысл – морально-нравственную атмосферу в учебном заведении. Кроме указанных лингвостилистических средств, представление о положении в конvikте дают поступки действующих лиц, учителя, у которых нет даже имени, библиотека, не располагающая к чтению, много незаполненного ничем полезным внеурочного времени. Изображенное училище-интернат не существовало реально, но явилось собирательным образом. Р. Музиль имел собственный опыт, а, кроме того, положение дел в образовательно-воспитательной сфере того времени не могло оставить данную тему без внимания. В широком смысле слова роман является вызовом существующему положению.

В раскрытии замысла произведения Генриха Манна «Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen» [64] первостепенная роль отводится учителю гимназии по фамилии Raat, которого многие поколения школьников за высокомерный и мстительный характер прозвали Unrat. Незначительная переделка звучания фамилии путем прибавления приставки превратила фамилию в кличку с очень неприятным значением (мусор, нечистоты, отбросы). Надо отдать должное переводчику Г. Знаменской, сумевшей найти в русском переводе романа удачное соответствие фамилии Rat – Нус и прозвищу Unrat – Гнус.

Образ учителя настолько вообрал в себя такое социально-историческое содержание, что стал в Германии нарицательным.

Одним из приемов создания образа учителя Гнуса является его речевой портрет. Речевой портрет создается с помощью таких языковых средств как прямая речь героя, внутренний монолог, несобственно-прямая речь, косвенная речь. Прямая речь, дословно передавая чужое высказывание, служит средством характеристики говорящего лица не только своим содержанием, но и способом выражения сказанного. Из всех видов передачи чужого высказывания прямая речь наиболее эмоциональна, но полностью ее оценить можно только, учитывая вводящие ее авторские слова, с помощью которых создается полная смысловая и изобразительная картина. Значительную роль играет авторская интерпретация и при передаче мыслей и чувств героя в косвенной речи. Широкие стилистические возможности имеет также несобственно-прямая речь, в которой сохраняются лексические и синтаксические особенности речи персонажа на фоне авторского высказывания. Речевая характеристика учителя Гнуса представлена всеми названными видами языковых средств.

Образ Гнуса построен на основной черте, проходящей лейтмотивом через все произведение: маниакальная жажда власти и ненависть ко всем, кто ее не признает. Речевой портрет играет ведущую роль в создании такого образа. Анализ речевых особенностей учителя Гнуса позволяет выделить следующие характерные черты данного персонажа.

Гнус – прежде всего тиран и человеконенавистник. Возомнив себя блюстителем порядка и нравственности и не допуская ни малейшего покушения на полноту своей власти, он упивается садистской радостью унижить любого, кто не соответствует его принципам. Он третирует своих воспитанников по всякому поводу. Так, ученику, не знавшему, как называется деревня, где родилась Орлеанская дева, он пообещал, что еще не раз сумеет «подпортить» ему жизнь:

Schon Tags darauf gab der mit der gequetschten Stimme dadurch, dass er das Heimatdorf der Jungfrau von Orleans nicht kannte, dem Professor Gelegenheit zu der Versicherung, er werde ihm im Leben noch oftmals hinderlich sein.

Гнусу доставляет удовольствие напомнить ученику при всем классе, что он не первый из своей семьи, кому Гнус испортил карьеру, и заверить, что

и здесь он сумеет если не окончательно сорвать планы ученика, то, во всяком случае, изрядно затруднить ему осуществление таковых:

Und Sie, von Ertzum, merken Sie sich, dass Sie nicht der erste Ihres Namens sind, den ich in seiner Laufbahn – gewiß nun freilich – beträchtlich aufgehalten habe, und dass ich Ihnen auch ferner Ihr Fortkommen, wenn nicht gar unmöglich machen, so doch, wie seinerzeit Ihrem Onkel, wesentlich erschweren werde.

И Гнус, действительно, ненавидит не только учеников, но и членов их семей, которые учились у него раньше. Новичок, попав после пасхальных каникул в его класс, при первом же неправильном ответе слышал злобное шипенье: У меня уже было трое ваших. Я ненавижу вашу семейку.

Von Ihnen habe ich hier schon drei gehabt. Ich hasse Ihre ganze Familie.

«Испорченность» учеников внушает Гнусу брезгливое чувство, и опять идут угрозы:

Ihre Verworrenheit, von Ertzum, nicht genug damit, dass sie mir Abscheu einflößt, soll sie an der Festigkeit eines Entschlusses wie Glas zerbrechen, den ich ihnen hiermit verkünde.

Реагируя на кличку, которую ему присвоили ученики, Гнус обещает сделать все от него зависящее, чтобы в стенах гимназии больше не находились «столь презренные отбросы человеческого общества»:

Noch heute werde ich von ihrer Tat dem Herrn Direktor Anzeige erstatten, und was in meiner Macht steht, soll – traun führwahr – geschehen, damit die Anstalt wenigstens von dem schlimmsten Abschaum der menschlichen Gesellschaft befreit werde!“.

Гнус, знавший, что ученики его обманывают и ненавидят, сам считал их заклятыми врагами, с которыми надо построже «расправляться» и не давать им закончить класс.

Unrat, der sich von den Schülern hinterrücks angefeindet, betrogen und gehasst wusste, behandelte sie seinerseits als Erbfeinde, von denen man nicht genug „hineinlegen“ und vom „Ziel der Klasse“ zurückhalten konnte.

И действительно, он не пропускал по несколько лет некоторых учеников в следующий класс, в результате чего у него обучались одновременно семнадцатилетние и четырнадцати-пятнадцатилетние мальчишки. Для этого использовалась безотказная «методика». Он придумывал вопросы, на которые никто не смог бы ответить. Он требовал

писать о вещах, в реальность которых никто не верил – о верности долгу, о благотворном влиянии долга, о любви к военной службе. Для сочинения предлагается тема, которую Гнус называет безразличным тоном, в то время как внутри у него все ликует: такой темы для сочинения не придумал никто даже из самых непостижимо бессовестных учителей: третья молитва короля из «Орлеанской девы».

Dieses Aufsatzthema hatte noch keiner gefunden von den unbegreiflich gewissenlosen Schulmännern.

Ученику вдруг дается задание – выучить наизусть сорок стихов Вергилия. На вопрос «Почему?» следует ответ: «Потому что так желает учитель!»

„Wohin? Ohne vom Lehrer entlassen zu sein!... Sie werden mir vierzig Vergilverse memorieren!“

„Warum?“ machte Kieselack, empörerisch.

„Weil der Lehrer es so will!“

Гнус не скрывает своего высокомерия и презрения по отношению к окружающим. Ученики, которых он особенно ненавидит, «недостойны своим бездушным пером марать возвышенный образ девы, к воссозданию которого сейчас приступает класс», им лучше отправиться в каталажку.

Hierbei schwoll Unrats Stimme unterirdisch an. „Sie sind nicht würdig, an der erhabenen Jungfrauengestalt, zu der wir jetzt übergehen, Ihre geistlose Feder zu wetzen. Fort mit Ihnen ins Kabuff!“

Когда он наводит справки об актрисе Фрелих, то рассуждает, что нельзя этого делать на своей улице, т.к. надо остерегаться сплетен, до которых так охочи его невежественные и ничего не смыслящие в гуманитарных науках сограждане:

Nach einer Schauspielerin fragen, in seiner eigenen Straße! Er durfte die Klatschsucht solcher tiefstehenden, in den humanistischen Wissenschaften unerfahrenen Bürger nicht außer acht lassen.

Он презирал сапожника Риндфлейша, презирал умственную ограниченность этих людей, их смиренные души, пиэтистскую экзальтацию и нравственную косность. Но вот если бы вдруг воскресли древние князья духа, он бы мог на их языке беседовать с ними о грамматическом строе их творений, на большее у него не хватает фантазии:

Er verachtete Rindfleisch. Er verachtete... die Enge dieser Geister, die demütigen Seelen, die pietistischen Überspanntheiten und die sittliche Verstocktheit... dafür aber hatte er in seinem Kopf die Möglichkeit, sich mit mehreren alten Geisterfürsten, wenn sie zurückgekehrt wären, in ihrer Sprache über die Grammatik in ihren Werken zu unterhalten.

Он потерял бы право на самоуважение, если бы преподносил ученикам классические идеалы как досужую выдумку. «Человек, получивший классическое образование, вправе пренебрегать предрассудками низших классов». Гнус испытывал горделивое презрение к толпе.

Er und die Künstlerin Fröhlich nickten sich zu, in ebenbürtiger Volksverachtung.

И хотя он сам проходил среди всех этих людей незамеченным, даже осмеянным, в душе он был сопричастен властителям мира. Ни один банкир или венценосец не был облечен большей властью, чем Гнус, и не был больше его заинтересован в незыблемости существующего порядка.

Er ging unansehnlich, sogar verlacht unter diesem Volk umher – aber er gehörte, seinem Bewußtsein nach, zu den Herrschenden. Kein Bankier und kein Monarch war an der Macht stärker beteiligt, an der Erhaltung des Bestehenden mehr interessiert als Unrat.

Как тиран он знал, что нужно для того, чтобы держать рабов в повиновении, знал, как укрощать этот сброд, этого врага – пятьдесят тысяч строптивых учеников, досаждавших ему.

Aber als Tyrann wusste er, wie man sich Sklaven erhält; wie der Pöbel, der Feind, die fünfzigtausend aufsässigen Schüler, die ihn bedrängten, zu bändigen waren.

Обращает на себя внимание манера, в которой Гнус произносит свои речи. Если это не явное высокомерие, то тогда это либо злобное шипение, либо дрожание мелкой дрожью от ненависти и страха – он ведь был еще и трусом – либо армейские команды: *Stille!, Ablifern!, Weg dort!, Warten!, Setzen!, Fort, ins Kabuff!*. Сама речь Гнуса не была образцом речи учителя гимназии. Он говорил и думал на языке школяров, употреблял выражения, заимствованные из их жаргона. Годами изучая с учащимися Гомера, где каждое слово подлежало переводу, как бы тяжеловесно и нелепо оно ни звучало на другом языке, он выработал привычку говорить

латинизированными периодами, используя бесконечные «конечно», «итак», «следовательно» и прочие ничего не значащие вставки, что выглядело тяжеловесно и не располагало к творческой работе учащихся:

Er redete und dachte in ihrer Sprache, gebrauchte ihr Rotwelsch, nannte die Garderobe ein „Kabuff“. Er hielt seine Ansprachen in dem Stil, den auch sie in solchen Fällen angewendet haben würden, nämlich in latinisierenden Perioden und durchwirkt mit „traun fürwahr“, „denn also“ und ähnlichen Häufungen alberner kleiner Flickworte, Gewohnheiten seiner Homerstunde in Prima; denn die leichten Umständlichkeiten des Griechen mussten alle recht plump mitübersetzt werden.

Речевая характеристика учителя Гнуса дает нам представление об этом персонаже, жизненным кредо которого является «заставить людей служить тебе, чтобы, презирая их, властвовать над ними». Самое страшное то, что это кредо того, кому доверено обучение и воспитание молодежи. Как справедливо отмечает Г. Знаменская, Генрих Манн остроумно и смело переводит действия, высказывания своего героя в иносказательный план. Писатель дает понять, что Гнус, по существу, копирует политику государственных верхов. Выражения «сеять смуту», «революционные махинации», «сознательный обман», «крамола», постоянно употребляемые Гнусом, были словами, хорошо знакомыми немцам из официальной прессы того времени. И в классе Гнус в точности следует основам господствующего режима, приучая молодежь к лицемерию, заставляя ее говорить не то, что подсказывают разум и убеждения, а изрекать утвержденные, заготовленные властями штампы [50, с. 10].

Среди комплекса стилистических средств, с помощью которых создается образ учителя, следует отметить также эксплицитные и имплицитные высказывания о нем его учеников.

В первую очередь обращает на себя внимание имя учителя. Его обычная, ничем не примечательная фамилия Raat превращена его учениками в кличку Unrat. Прозвище настолько «прилипло» к учителю, что не только ученики, но и коллеги, и его собственный сын в разговоре с товарищами называют его так; и даже он сам не отделяет себя от этого имени. Имя обыгрывается в разных вариантах и проходит красной нитью через все произведение. При всяком возможном случае ученики в присутствии Гнуса выкрикивают, что воздух насыщен гнусью: «*Riecht es hier nicht nach Unrat?*»

«Oho! Ich wittere Unrat!»

И даже ученик Ломан, который, кроме всего прочего, бесит учителя тем, что не называет его «этим именем», находит способ сказать о гнусе так, что Гнус не может «поймать его с поличным»:

Er stand auf, stützte die Hände auf den Tischrand, sah dem Professor neugierig beobachtend in die Augen, als habe er einen merkwürdigen Versuch vor, und deklamierte vornehm gelassen : „Ich kann hier nicht mehr arbeiten, Herr Professor. Es riecht auffallend nach Unrat.“

В разговоре между собой ученики называют его животным, старым бараном, презренным и т. п.:

„Was will denn der alte Hammel?“

«Dies Weib in den Pfoten eines solchen Elenden, einer solchen Krabbe!“.

Об отношении учеников к учителю Гнусу можно судить и из несобственно-прямой речи (контаминации слов автора и героев):

Was musste nun einem Lohmann der hölzerne Hanswurst dort auf dem Katheder für einen Eindruck machen, dieser an einer fixen Idee leidende Tölpel. (Какое же впечатление мог производить на такого Ломана деревянный паяц там, на кафедре, чурбан, страдающий навязчивыми идеями).

Фигуре Ломана в романе придается особое значение – это антипод Гнуса, на его фоне ярче проявляется омерзительность и недалекость его учителя. Ломан – умен, начитан, насмешлив, к Гнусу относится с откровенным презрением:

Wenn Unrat ihn aufrief, trennte er sich ohne Eile von seiner der Klasse fern stehenden Lektüre, und die breite, gelbblasse Stirn in befremdeten Querfalten, prüfte er aus verächtlich gesenkten Lidern die ärmliche Verbissebheit des Fragestellers, den Staub in des Schulmeisters Haut, die Schuppen auf seinem Rockkragen.

В ответ на размышления Гнуса по поводу написанных Ломаном стихов, Ломан дает разъяснение, при этом употребляет выражение на французском языке с замечанием в вежливой, но полной сарказма форме: если Вы это выражение знаете:

„Das ist poetische Lizenz, Herr Professor, von Anfang an bis zu Ende. Ein ganz frivoles Machwerk, l'art pour l'art, wenn Sie den Ausdruck kennen. Hat mit Seele absolut nichts zu tun.“

И далее, говоря о поэзии Гомера и упомянув Золя, добавляет: если Вы об этом слышали, господин профессор:

Lohmann behauptete, die wenigen, wirklich poetischen stellen bei Homer seien längst überboten. Der sterbende Hund, bei Odysseus` Heimkehr, befinde sich viel wirksamer in „La Joie de vivre“, von Zola.

„Wenn Sie davon gehört haben, Herr Professor“, setzte er hinzu.

Во время приветствия ученики вставали и смотрели на своего учителя, как на опасное животное, которое, к сожалению, нельзя убить:

Sie sahen ihrem Ordinarius zu wie einem gemeingefährlichen Vieh, das man leider nicht totschiagen durfte.

А в порыве негодования ученики готовы использовать и физическую силу:

„Bloß noch ein einziges Mal soll sich dieses Vieh hier blicken lassen, und ich brech ihm alle Knochen entzwei!“

Образ Гнуса стал мериллом глубокого падения. Когда приятель Ломана спросил его, понимает ли он, до какой степени пала его любимая женщина, Ломан ответил: «До Гнуса»:

„Verstehst du denn überhaupt, Lohmann, wie tief sie jetzt gefallen ist?“ „Bis zu Unrat!“

Высказывания учеников о своем учителе дополняют его характеристику, создаваемую другими средствами.

Произведение Мария фон Эбнер-Эшенбах «Der Vorzugsschüler» [65] посвящено горькому опыту конфликта между желаемым и возможным буржуазной семьи. Отец семейства в качестве единственной жизненной цели ставил заботу о благе своего сына в настоящем и будущем. Тем более интересно проследить, как автор изображает обстоятельства, приведшие к трагическому финалу. Одаренный писатель обычно использует комплекс приемов для донесения до читателя своей идеи. Эти приемы далеко не всегда бросаются в глаза читателю, но они выполняют свою роль, создавая нужное впечатление. В данном случае речь пойдет о роли приема сравнения и антитезы, которые в сочетании с другими лингвостилистическими приемами дают возможность увидеть, как семейные обстоятельства могут сломать душу и жизнь ребенка. Можно сказать, что все произведение построено на

сравнении и антитезе, причем часто в тесной взаимосвязи. Четко вырисовываются несколько блоков, которые сравниваются и противопоставляются, составляя в итоге единое целое: глава семейства господин Пфаннер и его жена; отец и сын Георг; мать и сын; Георг и одноклассник Пеппи Обернбергер; Георг и ровесники; Георг и лоточник Саломон; Георг и хозяин соловья в клетке; природа и настроение.

Господин Пфаннер, выросший в бедности и не имевший возможности получить полноценное образование, вынужден теперь довольствоваться ролью мелкого служащего австрийской государственной железной дороги. В своем единственном любимом сыне он видел усовершенствованное продолжение собственного Я. Чего не удалось достичь ему, должен достичь его сын. Для этого господин Пфаннер работал до изнеможения, никогда не брал отпуска, экономил каждую копейку и откладывал ее на сберегательную книжку сына. Будучи чрезвычайно требовательным к себе, он был так же требователен к сыну, который в гимназии должен быть только первым учеником, окончить учебу с отличием, с первых же шагов успешно идти по жизни и в итоге стать государственным деятелем: *«Das deine soll ein hohes sein!» rief Pfanner aus. «Du bist nun kein Kind mehr, und ich kann dir sagen, das Ziel, das du dir stecken sollst, ist, ein Staatsmann zu werden»*. Сам Пфаннер был, несомненно, не без способностей, он мог, по словам жены, делать многое, чему не учился:

«... der Vater kann vieles, das er nicht gelernt hat, er hat zu allem Talent». Сына своего он считал талантливый, но ленивым, и когда ему казалось, что сын недостаточно прилежен, к ответу привлекалась мать, и это действовало на мальчика сильнее, чем самое строгое наказание: *Wenn dem Vater schien, daß »sein Bub« im Fleiß nachlasse, wurde sie zur Verantwortung gezogen. Das wirkte viel stärker auf den Jungen, als die strengste Ermahnung und Strafe getan hätte*.

Мать и сын были единым целым, понимали друг друга без слов и, не признаваясь себе в этом, заключили оборонительно-наступательный союз против третьего. И хотя, если бы кто-то плохо отозвался о господине Пфаннере, они искренне использовали бы всю силу своих возможностей, чтобы заступиться за него, ни мать, ни сын не чувствовали себя хорошо рядом с ним. Его присутствие подавляло, гасило все радостные эмоции в

первом же порыве: *Aber weder der Mutter noch dem Sohne wurde es wohl in seiner Nähe. Seine Anwesenheit bedrückte, löschte jede heitere Regung im ersten Aufflackern aus.*

Отец очень ревностно следил за успехами сына, сравнивая их с успехами одноклассников, постоянно интересовался, кого на уроках спрашивали, как те отвечали. Особую досаду отца вызывали успехи сына выбившегося в люди слесаря. Пепи Обернбергер, действительно, был способен к наукам, ему все давалось легко, и то, что он «наступал на пятки» (*dieser Sohn trat seinem Georg im Gymnasium auf die Fersen*) Георгу, мог его обогнать, не прилагая усилий и даже не стремясь к этому, выводило господина Пфаннера из равновесия. Он не видел, что его сын на грани нервного и физического истощения, снижение результатов в учебе объяснял только ленью. Через все произведение красной нитью проходит его окрик: «Учи!» (*lern!*). Мальчик не мог задержаться с товарищами после занятий, так как отец почти регулярно с часами в руках ждал его, и если он опаздывал на несколько минут, это выходило боком его бедной матери: *Georg wußte, daß der Vater ihn daheim fast regelmäßig mit der Uhr in der Hand erwartete, und wenn er sich um ein paar Minuten verspätete, dann gab es böse Minuten für seine arme Mutter.*

Иногда Георг некоторую часть пути домой шел вместе с Пепи. Однажды во время беседы Пепи сказал, что у Георга нет собственных мыслей и голова его набита картоном *Aber du hast nie einen eigenen Einfall. Hast den Kopf schon ganz ausgestopft mit Pappendeckel.* Их обоих спрашивали на занятии, Пепи ответил лучше. После того, как они расстались, Георг должен был себе с беспокойством признаться, что каждый шаг приближает его к дому, где его ждет отец с вечным вопросом, на который ему сегодня отвечать будет страшно. В его мыслях возникает грустный образ дома и комната, в которой они всегда втроем, где никто не может оставаться наедине с самим собой. И туда он должен возвращаться и сегодня, и завтра, и всегда. Будущее видится ему серой горой, которую он никогда не сможет одолеть. Безутешное, близкое к отчаянию чувство охватило его сердце и заполнило его невыразимой горечью. *Wie ein grauer Berg, den er nie werde übersteigen können, bäumte die Zukunft sich vor ihm auf, ein ödes, trostloses, der Verzweiflung verwandtes Gefühl ergriff sein Herz und durchtränkte es mit unsagbarer Bitternis.*

В другой раз Пепи назвал Георга зубрилкой, а у Георга было ощущение, как будто бы земля разверзлась и между ним и обласканным Богом товарищем зияет непреодолимая бездна. На той стороне, посреди плодородной равнины, на которой все зеленеет и цветет, стоит Пепи, и куда ступает его нога, там начинается бить источник, и чего коснулась его рука, там вырастает великолепный плод. А на этой стороне, где стоит он, скудная каменная земля, сопротивляясь, неохотно позволяет заполучить тенистую ветку, питательный стебель: *Ihm war, als ob der Boden sich aufrisse und zwischen ihm und dem gottbegnadeten Kameraden ein unüberbrückbarer Abgrund gähne. Drüben, mitten in fruchtbaren Gefilden, in denen alles grünte und blühte, stand Pepi, und wohin sein Fuß trat, entsprang ein Quell, und was seine Hand berührte, wurde zur herrlichen Frucht. Und er hüben, auf kargem, steinigem Boden, der widerstrebend nur und ungern sich den schattigen Zweig, den nährenden Halm entringen ließ.*

По мнению отца, дети существуют для того, чтобы учиться: *Kinder sind da, um zu lernen*. Но в душе мальчика все кричало: не только, чтобы учиться! У других сейчас каникулы, и они не учатся. Такое заявление рассердило отца, считавшего, что прилежному человеку не нужны каникулы, он не должен их хотеть: «*Ein tüchtiger Mensch braucht keine, will keine.*» У Георга никогда не было игрушек, отец считал это излишним. Мальчику так хотелось увидеть аквариум, панораму и еще много чего интересного, о чем он знал из рассказов сверстников, и когда он осмелился очень осторожно спросить отца, был ли тот когда-нибудь в Вурстельпратере, получил полный презрения ответ, что там не на что смотреть и этим могут наслаждаться только необразованные и грубые люди: «*Was man im Wurstelprater zu sehen und zu hören bekäme, sei lauter elendes Zeug, an dem nur ungebildete und rohe Menschen sich zu ergötzen vermöchten*».

Хотя у мальчика не было особых способностей к наукам, он очень тонко чувствовал природу. Несколько лет подряд у соседа этажом ниже был соловей. Весной хозяин выставлял соловья в клетке на подоконник. Клетка была узкой, тесной и пропускала мало света. Птичка пела великолепно в своем грустном плену: *Der Käfig war eng und schmal, hatte dicke Sprossen und bot seiner Bewohnerin wenig Raum und wenig Licht. Sie sang wunderschön in ihrer traurigen Gefangenschaft*. Ее сладкие песни звучали не только жалобно и тоскливо, но также ярко и ликующе, полные блаженного восторга,

опьяненные триумфом от собственной чарующей власти: *Ihre süßen Lieder klangen nicht nur klagend und sehnsuchtsvoll, auch hell und jubelnd und wie voll des seligen Entzückens über die eigene Herrlichkeit, berauscht vom Triumph über die eigene hinreißende Macht.* Георг проводил каждую свободную минуту у окна и посылал соловью свои признания в любви. Он легко заметил, что хозяин не очень заботился о птичке, и мечтал о том, что если бы птичка была его собственностью, он бы так ее лелеял, ведь она была его счастьем, вносила весну в его тоскливую комнату и красоту и поэзию в его безрадостную жизнь. Это как бы давало надежду, что жизнь и молодость победят. Но однажды хозяин клетку уже не выставил.

По дороге в школу и из школы Георг часто встречал сверстника Саломона (Salomon), продававшего с переносного лотка всякие безделушки, казавшиеся Георгу такими прекрасными. Саломон и Георг завидовали друг другу. Первый хотел учиться, но не имел для этого возможности, а второй считал Саломона счастливым, потому что ему не надо ходить в школу, а можно каждый день любоваться такими красивыми вещами. Как-то у Саломона появилась игрушка, с помощью которой можно было имитировать соловьиные трели. Георг попросил оставить игрушку для него, пока он сэкономит за несколько дней деньги на своих завтраках. Саломон не очень поверил, так как Георг прежде уже пытался несколько раз сэкономить деньги, но голод ломал все его планы, однако, оставил игрушку. На этот раз Георг все-таки сумел собрать нужную сумму, взял в руки инструмент и заиграл так, что Саломон воскликнул: «Какой талант к музыке! Я учился три дня, чтобы заиграть, а вы сейчас сразу играете лучше, чем я!» («*Was ein Talent zur Musik! Ich hab müssen lernen drei Tag, bis ich hab spielen gekonnt. Sie können gleich spielen, besser als ich.*»). Георгу вспомнилось, как несколько лет тому назад сын соседки одолжил ему флейту. И то, что Георг раньше слышал: песни, которые в детстве напевала ему мать, торжественное пение в церкви, все он точно воспроизвел на инструменте. Соседи восхищались, и даже отец одобрительно сказал: «Неплохо!», но вскоре радость была испорчена требованием вернуть флейту, бросить глупости и продолжать учиться. Когда отец узнал о музыкальной игрушке от Саломона, она оказалась за окном, а Георг был жестоко наказан.

Пфаннер хорошо знал, что жена называла его жестоким и что он слишком много требует от своего сына. Но он рассуждал, что если пойти у нее на поводу и дать сыну волю делать, что ему хочется, то юность будет потрачена впустую, а будущее – это самое главное, сын должен идти будущему навстречу с силой знаний, а знания не достигаются без усилий, поэтому все его общение с сыном было требованием учиться так, чтобы быть первым учеником. Но его амбиции не позволяли увидеть, что у мальчика самые рядовые способности к учению, что он не столь талантлив, как это хочется отцу, и он не может учиться всегда только на «отлично». Добросовестность, прилежание, аккуратность и страх перед отцом позволяли ему какое-то время быть образцовым, но со временем это становилось все труднее. Отец же считал, что трудности у сына только в преодолении лени, и требовал от него результатов все жестче и жестче, вплоть до того, что велел не приходить домой, если получит плохую оценку: *«Und – das merke, komm mir nicht noch einmal mit einer schlechten Note nach Hause»*.

Во время очередного испытания преподаватель, для того чтобы поставить оценку «отлично», задал Георгу несколько дополнительных вопросов. Вопросы были легкие, и Георг знал на них ответы, но был уже в таком состоянии, что не смог ответить. Он вышел из школы и стал медленно спускаться по улице. Был солнечный весенний день, небо безоблачно, воздух еще чистый, без пыли и гари. Георг шел между людей с широко раскрытыми остекленевшими глазами, и ни у кого не было желания и времени спросить, что с ним. Непроизвольно он схватился за голову и обнаружил, что забыл в школе шапку. Но это не имело уже значения, он получил плохую оценку. Что теперь сделает с ним отец, как будет страдать мать? Он не может больше идти домой, он должен, он хочет умереть ради мира своих родителей; он идет, куда уже нашли дорогу иные несчастные ученики: в Дунай. *Was würde der Vater jetzt mit ihm tun? Und wie würde die Mutter sich kränken... Nein, nein, Vater und Mutter, er wagt es nicht, er kommt nicht mehr zurück, er geht, wohin schon mancher unglückliche Schüler gegangen ist: in die Donau.*

Считается, что фигурой Антона Ванцля и его карьерой Йозеф Рот в своем произведении «Der Vorzugsschüler» [66] примкнул в выборе темы и замысла изображения к европейской традиции повествования, целью которой, особенно во Франции, была критика буржуазного общества и

которая в немецком языковом пространстве заострена на разоблачении гнета воспитания [67, с. 1077]. Есть мнение, что Йозеф Рот дальновидно изобразил будущий портрет немецкого авторитарного характера [51]. В настоящем сделана попытка показать, с помощью каких авторских приемов выстраивается образ такого характера. В работах, посвященных творчеству Рота [68], отмечается, что он был замечательным стилистом, образцом для него были Стендаль и Флобер, которых он ценил за краткость, точность и логичность изложения. Главной отличительной особенностью новелл, как утверждает О. В. Козонкова [69], исследовавшая новеллистику Рота, является организация повествования не вокруг ситуации, а вокруг одного персонажа, который представлен на протяжении длительного периода. Это в полной мере относится и к произведению «Der Vorzugsschüler», все события в котором привязаны к одной фигуре – Антону Ванцлю.

Первое знакомство с сыном почтальона Антоном Ванцлем происходит в самом начале рассказа, где автор отмечает экстраординарность черт детского лица (*das merkwürdigste Kindergesicht von der Welt*). Особо обращает на себя внимание, что глаза мальчика смотрели на мир не по годам умно и серьезно (*altklug und ernst*). Антон Ванцль всегда был вежлив и чисто одет. На его сюртуке не было ни пылинки, на чулках – ни малейшей дырочки, никаких шрамов и царапин на гладком бледном личике. Он редко играл, никогда не боролся с ребятами и не воровал яблок в соседском саду. Антон Ванцль только *учился*. (Слово «учился» у автора выделено курсивом: *Anton Wanzl lernte nur*). Далее мы узнаем, что учился он с утра до позднего вечера, его книги и тетради были очень чистыми и обернуты белой бумагой. На первом листе несвойственным для ребенка мелким красивым почерком было написано его имя. В школе на своем месте за партой он сидел, как приклеенный (*Auf seinem Platz in der Schulbank saß er wie angenagelt*), сложив руки, как предписано, и смотрел на учителя своими умными не по годам глазками (*mit seinen altklugen Äuglein*). Он был образцом для всего класса, в его тетрадях стояли одни пятерки, его ответы были по сути, хорошо подготовленными. Неприятность доставляли ему перерывы, когда все, кроме старосты, должны были выходить из класса. Возвращался в класс он степенно, как директор (*bedächtig, wie sein Direktor*), шел за толпящимися ребятами, ни с кем не разговаривал и садился за парту только тогда, когда

учитель командовал садиться. Антон Ванцль не был счастливым ребенком. Ему нужно было блистать, превосходить своих товарищей, и это твердое железное желание (*eiserner Wille*) истощало его слабые силы. Поначалу у Антона была только *одна* цель (*nur ein Ziel*): он хотел стать старостой. Такая должность импонировала маленькому Антону, но староста в классе уже был. Бессонными ночами вынашивал Антон жестокие планы, неустанно обдумывал, как он может сместить старосту (*Er brütete in schlaflosen Nächten grimmige, racheheiße Pläne aus, er sann unermüdlich nach, wie er den »Aufseher« stürzen könnte*). И однажды ему это удалось. Однако тщеславие не давало покоя и дальше. Все время появлялись новые цели, на которые он работал в полную силу. Внешне он постоянно сохранял достоинство, любой из его поступков был хорошо продуман: он оказывал учителям маленькие любезности со спокойной гордостью, помогал им надеть пальто с самым серьезным выражением лица, его лесть всегда была неброской и имела характер служебной обязанности. Йозеф Рот называет своего героя ловким дипломатом (*ein geriebener Diplomat*), который делает только то, что считает разумным и практичным. Он никого не любил и не требовал любви, у него не было потребности в нежности, ласке, он никогда не плакал, так как отважный юноша *не должен* плакать (*Denn ein braver Junge durfte nicht weinen*). После школы Антон поступает в гимназию. Внешнее проявление его сути стало еще утонченнее, он по-прежнему образцовый ученик. Всеми предметами овладевает прилежно, ничему не отдавая предпочтения, так как у него вообще нет ничего, что связано с любовью. Тем не менее, он с большим пафосом декламирует баллады Шиллера и с артистичным подъемом играет в театре во время различных школьных праздников. Говорит очень зрело (*sehr altklug*) и мудро о любви, но никогда сам не влюбляется, а перед девушками играет скучную роль ментора и педагога. Он был великолепным танцором, имел безупречно отлакированные манеры и сапоги (*von tadellos lackierten Manieren und Stiefeln*), тщательно отутюженные позу и брюки (*steifgebügelter Haltung und Hose*), его манишка сверкала чистотой, чего нельзя было сказать о его характере (*seine Hemdbrust ersetzte an Reinheit, was seinem Charakter von dieser Eigenschaft fehlte*). Выбирая направление для дальнейшей учебы после окончания гимназии, Антон Ванцль останавливается на специальности «литература», и хотя люди говорят, что это «профессия нищих», Антон

Ванцль считает, что к деньгам и славе можно придти, если все умело обставить. А что-то умело обставить – это Антон умел (*Aber man konnte zu Geld und Ansehn kommen, wenn man es geschickt anstellte. Und etwas geschickt anstellen – das konnte Anton*). Антон стал студентом. Такого «солидного» студента (*einen so »soliden« Studenten*) мир еще не видел. Он не курил, не пил, не дрался. Но к какому-то обществу он должен был примкнуть, это было заложено в его натуре: он должен был иметь коллег, которых он мог превзойти, он должен был блистать, иметь должность, делать доклады. И хотя в лицо его сокурсники называли домоседом и зубрилкой, в глубине души они испытывали огромное уважение к молодому человеку, который учился еще на младших курсах, но уже обладал огромными знаниями. Педагоги тоже признавали его авторитет. Он был крайне необходимым справочником, бродячим лексиконом (*ein äußerst notwendiges Nachschlagewerk, ein wandelndes Lexikon*), он знал все книги, авторов, даты, книжные магазины издательств, он знал все новые, улучшенные издания. Вместе с тем он мог часами без усталости кивать головой в знак согласия, не противореча преподавателям. Он по-прежнему подавал пальто, был швейцаром, сопровождал преподавателей. В *одном* только Антон Ванцль не продвинулся (*Nur auf einem Gebiete hatte Anton Wanzl sich noch nicht hervorgetan*): в вопросах любви, но когда он в уединении размышлял, то приходил к выводу, что обладание женщиной повысило бы его статус у друзей и коллег. И, кроме того, его безмерной потребности властвовать требовалось существо, которое бы ему полностью подчинялось, которое он мог бы месить и формировать по своей воле. Антон Ванцль до сих пор только подчинялся, теперь он хотел командовать (*Anton Wanzl hatte bis jetzt gehorcht. Nun wollte er einmal befehlen*), а во всем слушаться могла бы только любящая женщина. Нужно только это умело обставить. А что-то умело обставить – это Антон умел (*Man mußte es nur geschickt anstellen. Und etwas geschickt anstellen, das konnte Anton*). Бросив на произвол судьбы девушку, с которой начал встречаться, Ванцль женится на дочери советника Крайтмайера. Лавиния Крайтмайер ему совершенно не нравилась (*Lavinia Kreitmeyr gefiel ihm nicht im geringsten*), но инстинкт, который постоянно сопутствовал прилежному в жизни ученику, говорил ему, что Лавиния была бы очень подходящей женой, а еще более подходящим был бы тесть с его связями (*Aber der Instinkt, mit dem*

Vorzugsschüler des Lebens stets ausgerüstet sind, sagte ihm, daß Lavinia eine gar passende Frau für ihn wäre und Herr Hofrat Sabbäus ein noch passenderer Schwiegervater). Правда, у Лавинии уже был жених, но от него можно легко избавиться. Это нужно только умело обставить. А что-то умело обставить – это Антон умел (Man mußte es nur geschickt anstellen. Und etwas geschickt anstellen, das konnte Anton).

С дипломом доктора Антон Ванцль начал работать. Он был добросовестным, строгим, справедливым учителем (Er war ein gewissenhafter, strenger, gerechter Lehrer). Он рос в глазах начальства, имел вес в лучшем обществе (spielte eine Rolle in der besseren Gesellschaft) и работал в области избранной науки. Его зарплата росла и росла, его ранг повышался (Sein Gehalt stieg und stieg, er wuchs von einer Rangklasse in die andere). Со временем Ванцль становится директором школы, в которой учился, устранив при этом самым непорядочным образом действующего директора.

Господину директору доктору Ванцлю жилось хорошо. Его амбиции удовлетворены. Иногда в глубине души он смеялся над легковерием мира, но его бледные губы оставались сомкнутыми. Он боялся, что стены имеют не только уши, но и глаза, и могут его выдать (Er fürchtete, die Wände hätten nicht nur Ohren, sondern auch Augen und könnten ihn verraten).

В попытке выявить особенности создания Йозефом Ротом образа главного героя рассказа «Der Vorzugsschüler» обнаружилось, что обо всем, что касается главного героя, мы узнаем только из авторского повествования и вплетенной в него несобственно-прямой речи героя. Отдельные, особо значимые моменты, выделены курсивом или проходят красной нитью через все произведение, повторяясь в различных ситуациях. Язык деловой, простой и вместе с тем очень емкий, чему способствует применение эпитетов, сравнений, антитезы, метафор, повторов. Глубокий смысл заключен в неоднократно использованной зевгме. Лексика в основном употреблена в своем прямом значении, но ее выбор оказывается настолько удачным, что все ситуации предстают перед читателем очень наглядно и создают образ ярко выраженного социального типа.

Если посмотреть на произведение Райнера Марии Рильке «Die Turnstunde» [70] в «социологическом» и социально-обличительном ключе, то

задаешься вопросом: каким образом это высказано? Рассказ «Die Turnstunde» короткий, выполнен скупыми языково-стилистическими средствами. Нигде нет прямого неодобрительного высказывания автора по отношению к происходящему. И, тем не менее, оно есть. Мы остановимся здесь на характеристике учителей и общем фоне.

Занятия проводят несколько наставников. Учитель гимнастики распределяет отделения по снарядам и приказывает выполнять упражнения. Это молодой офицер с суровым лицом и выражением глаз, которое можно охарактеризовать как насмешливое, язвительное, презрительно-ироническое, издевательское: *Der Turnlehrer, ein junger Offizier mit hartem braunen Gesicht und höhnischen Augen, hat Freiübungen kommandiert und verteilt nun die Riegen.*

За выполнением упражнений наблюдают унтер-офицеры. К четвертому, самому слабому в физическом отношении отделению, приставлен маленький светловолосый унтер-офицер поляк Ястерский. Висящему на шесте кадету Груберу он дает указания или спускаться, или лезть выше, иначе он доложит господину лейтенанту. Распоряжения унтер-офицер выдает, по обыкновению, надменно, заносчиво, *In diesem Augenblick schreit der Unteroffizier in seiner hochfahrenden Art: «Gruber!»,* его голос срывается, он говорит резко и хрипло, не глядя на того, кого зовет, и угрожает: *«Gruber!» brüllt der Unteroffizier und die Stimme schlägt ihm über. Dann wartet er eine Weile und sagt rasch und heiser, ohne den Gerufenen anzusehen: «Sie melden sich nach der Stunde. Ich werde Ihnen schon ...»*

Когда Грубера, потерявшего сознание, уносят из зала, Ястерский с красным лицом бежит позади оберлейтенанта и, дрожа от ярости, кричит своим злобным голосом: «Симулянт, господин оберлейтенант, симулянт!»: *Und der Zugführer Jastersky läuft mit rotem Kopf hinter dem Oberlieutenant her und schreit mit seiner boshafte Stimme, zitternd vor Wut: «Ein Simulant, Herr Oberlieutenant, ein Simulant!».*

О смерти воспитанника сообщает оберлейтенант Вель. При этом у него глаза большие и гневные, твердый шаг. Он марширует как на плацу и хрипло произносит: «Становись!». Затем команда: «Внимание!». После паузы сурово и сухо: «Ваш товарищ Грубер только что скончался. Разрыв сердца. Разойдись!». *Und jetzt das Kommando: «Achtung!».* Pause und dann, trocken und hart: *«Euer Kamerad Gruber ist soeben gestorben. Herzschlag. Abmarsch!»*

Реакция оберлейтенанта говорит об отсутствии какого-нибудь сочувствия или участия.

В автобиографическом произведении Ганса Фаллады «*Damals bei uns daheim*» [55] в разделе, посвященном школе, автор повествует о том, что происходило с ним в действительности. Повествование ведется в форме рассказа и выявляет все признаки, присущие данному способу изложения. Бросается в глаза частое использование эпитетов, разговорной лексики с ярко выраженной экспрессивной окраской, устойчивых разговорных выражений, метафор, сравнений, дающих представление об атмосфере, в которой ученик находился во время учебы в данной школе. Так, в этой «шикарной» гимназии (*An diesem feinen Gymnasium*) протирали штаны (*die Schulbank drückten*) сыновья офицеров и чиновников дворянского происхождения, а также дети из богатых семей. Родители же Фаллады имели скромный достаток, и когда у ребенка случалась дырка на штанах, ему не покупали новые, а ставили заплатку, которая не всегда совпадала по цвету с основной тканью. В то время существовали четко выраженные взгляды на то, что считалось приличным, а в гимназии принца Генриха носить заплатанные штаны считалось как раз неприличным (*Man hatte damals eben sehr ausgesprochene Ansichten über das, was schicklich war. Und am Prinz-Heinrich-Gymnasium waren geflickte Hosen eben unschicklich*). То, что этот ученик выпадал из общего фона, доставляло ему много переживаний. Отпрыски дворянского происхождения, «*die Feinen*», игнорировали его, другие над ним просто издевались, как, например, верзила Фридеман (*ein langer Laban, die Kanaille*). Все это он проделывал под одобрительный рев (*Beifallsgejohle*) присутствовавших. И даже когда Гансу удалось должным образом ответить своему мучителю (*Quälgeist*), он все равно оставался отверженным (*Außenseiter*). К этому печальному обстоятельству добавлялась ситуация, что в гимназии было несколько учителей, которые были чем угодно, только не педагогами (*Und ich muß sagen, wir hatten, um das noch zu verschlimmern, damals einige Lehrer, die alles andere, nur keine Pädagogen waren*) [55, с. 90]. Совсем скверные впечатления остались у Фаллады от классного наставника профессора Олеариуса, для которого во всем мире существовали только латынь и древнегреческий. Ученика, неспособного к этим наукам, он

ненавидел лютой ненавистью, как будто бы тот нанес ему личное тяжелое оскорбление (Für ihn hatte auf der Welt nur das Lateinische und Altgriechische Bedeutung, und den Schüler, der sich in diesen Sprachen untüchtig erwies, haßte er mit einem ausgesprochenen persönlichen Haß, als habe der Schüler dem Lehrer eine schwere Beleidigung zugefügt). У него была дьявольски язвительная манера унижать слабых учеников (Er hatte eine verdammt höhnische Art, die Schwächeren von uns aufzurufen und zu zwiebeln) и оскорблять их (Jetzt wollen wir mal unser Schwachköpfchen aufrufen), после чего ученик, действительно, выглядел настоящим тупицей (stand wirklich da wie ein rechter Schwachkopf). А учитель со всей важностью ученого глупца (Und mit allem dummstolzen Akademikerdünkel) добавлял: «Die Pantinenschule wäre gerade das Rechte für ihn!» Со временем бывший ученик Олеариуса убедился, что он не глупее других и умнее этого старого буквоеда (Ich hatte mittlerweile die Erfahrung gemacht, daß ich nicht dümmer war als andere und bestimmt klüger als dieser alte Pauker), но сейчас он был козлом отпущения (der armselige Prügelesel), и его постепенно все больше и больше охватывало глубочайшее уныние, которое плохо отражалось на учебе. Каждое утро, едва он просыпался, школа с учителями, товарищами и уроками надвигалась на него каким-то кошмаром, и когда представлялась возможность прогулять, он не упускал ее. (Jeden Morgen beim Aufwachen lag die ganze Penne mit Kameraden, Lehrern, Schularbeiten wie ein Alpdruck auf mir. Wenn ich mich irgend von ihr drücken konnte, tat ich es).

Ганс Фаллада в своем повествовании относительно школы не делает никаких выводов, он просто как бы фотографирует ситуацию, что позволяет нам увидеть: успехи ученика зависят от атмосферы, царящей в учебном заведении. Использование в описании обстановки в школе и ее педагогов эпитетов, метафор, сравнения, иронии позволило увидеть атмосферу гимназии принца Генриха, которую автор прочувствовал на себе.

В рамках темы данного исследования использование лингвостилистических средств рассматривается как прием, позволяющий наряду с фабульным повествованием полнее и ярче раскрыть авторское видение вопросов образования и воспитания немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков.

Поиск выхода

Описанная в рассмотренных произведениях ситуация в вопросах воспитания и образования, создававшая условия формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков, соответствовала истинному положению дел в стране. Неудовлетворенность молодежи требовала поиска выхода, и его находили, но по-разному.

Особенно остро чувствовали неудовлетворенность положением вещей в школе учащиеся старших уровней, гимназисты. Протест нередко выражался самыми крайними мерами. Йорк-Готхард Микс (York-Gothard Mix) [71], ссылаясь на вышедшее в 1911 году эссе Густава Ландауера «Самоубийство молодежи» («Selbstmord der Jugend»), обращает внимание на эту проблему. Ни нужда бедных, ни голод или отсутствие жилья являются таким вызывающим сожаление явлением времени, как всё многочисленнее становящиеся гимназисты, которые ищут добровольную смерть. Тревожным и вызывающим озабоченность является, прежде всего, то, что большинство суицидов объясняется не неспособностью удовлетворять требованиям школы, а, скорее, наоборот. Большинство юношей, которые выбрали смерть, были, очевидно, слишком одаренными, слишком нестандартными и слишком своеобразными для школьной системы, ориентированной на средние запросы. Вместо того, чтобы предоставить им возможность «собственного мышления» или «свободной деятельности», именно их держали запертыми нелепо жестокие учителя в каторжной тюрьме школы, где «нет ни любви, ни понимания, ни свободы». Эти школьные будни окончательно погубили их дарование и личность [71]. Лишь в одной, являющейся предметом особой гордости, гимназии имени королевы Каролы в Лейпциге совершили самоубийство в 1910–1912 гг. один за другим три самых одаренных ученика старших классов. Хотя ректор гимназии всеми силами старался создать впечатление, что школа к трагическому происшествию не имеет совершенно никакого отношения, истинные причины суицида учеников старших классов Фридриха Хаммера, Вернера Наундорфа и Эриха Пёшмана не долго

оставались скрытыми. Из опубликованных через несколько месяцев в «Berliner Tageblatt» Людвигом Гурлиттом писем друзей самоубийц выяснилось не только, что все трое находили школьную действительность невыносимой и враждебной индивидуальности, но и проявляли очевидные, абсолютно независимые от гимназических норм индивидуальные интересы. Увлечение литературой, пристрастие к искусству и политически оппозиционное мышление – это были ключевые слова, которые назвали соученики, когда попытались найти объяснение, почему эти трое, как позднее было сказано в годовом отчете гимназии, «потеряли внутреннее равновесие». Прежде всего Хаммер и Пёшман, которые выявляли явные эстетические склонности, были по оценкам их учителей и школьных товарищей своим интенсивным чтением ориентированы на «другие ценности». Оба, казалось, как писатель Альфред Дёблин формулировал свои собственные школьные впечатления, во время учебы в школе пребывали в совершенно другом мире [71].

Типичная для того времени пропасть между школьным учебным материалом и индивидуальными впечатлениями от чтения подтверждается воспоминаниями о юношеских годах Альфредом Дёблиным и Стефаном Цвейгом. В двух почти одновременно совершенных попытках самоубийства школьников, без провала которых немецкая литература была бы беднее на два значительных имени, обнаруживается связь литературных амбиций и желания добровольного ухода из жизни привлекающим внимание образом у гимназического поколения того времени [72]. Рудольф Дитцен, который позднее назовет себя Ганс Фаллада и который вместо того, чтобы интересоваться средневерхненемецкой грамматикой и содержанием классических драм, как того требовалось в школе, погружался в чтение Флобера, Золя, Сервантеса, Свифта, Диккенса, Достоевского, Толстого, Гофмана, Ницше и др. [71], прямо сталкивался в качестве ученика гимназии имени королевы Каролы с лейпцигской серией самоубийств. После своего вынужденного из-за дисциплинарного конфликта переезда в Рудольштадт он составил в 1911 г. вместе со своим школьным другом план двойного самоубийства, который выплывал из частного соревнования по написанию драмы. Первоначально умереть должен был только тот из них, кто напишет более слабую драму (а оставшийся в живых опубликует её); похоже на то, что

обе драмы были одинаково плохи, и оба решили уйти, но Дитцена удалось спасти. Остался в живых и гимназист Георг Хайм (Heum), составивший в 1906 г. прощальное письмо. В обвинительном письме преподавательскому составу в Берлине день и место самоубийства не названы – для них пропущено место для того, чтобы внести в дальнейшем. Высланному из Берлина 18-летнему ученику старших классов отношения в нойрупинской гимназии, и особенно тиранья тамошнего «школьного монарха, прозванного учениками «кровопийцей», кажутся невыносимыми [72]. Это лишь немногие примеры.

Конечно, были самоубийства и в другие времена, но на рубеже XIX–XX вв. статистика королевства Пруссии регистрировала в среднем каждую неделю одно самоубийство среди школьников. Более трети случаев по официальным документам происходило по причине «страха перед наказанием за школьные проступки или из-за недостаточных успехов в школе» [72].

Бесчеловечность воспитательного стиля обесценивает в глазах пишущих тогда о школьном опыте немецкоязычных авторов профессиональный уровень занятий научно, но не педагогически, подготовленных учителей полной средней школы, имеющих высшее образование, т. е. «профессоров», что немецким и австрийским гимназиям XIX и начала XX столетий в свое время за границей приносило большое признание [72].

Более масштабный протест выражало молодое поколение против всей вильгельмовской системы государственного управления и его общества, поверхностности и изворотливости его «официальной» культуры и образа жизни. Многие дети вильгельмовской буржуазии, которая пережила основание рейха, и с большой гордостью смотрела на материальные успехи индустриальной Германии, становились социалистами и нигилистами. Они искали новый мир, который не должен был иметь ничего общего с унаследованным старшим поколением. Из многих группировок, союзов и обществ, имевших часто общим противопоставление вильгельмовскому сословному и классовому обществу, возникло немецкое молодежное движение (Deutsche Jugendbewegung). Наиболее значительными из этого движения были вандерфогель (Wandervogel). Эта организация взяла свое

начало в 1896 г. из школьной группы гимназии в Штегнице около Берлина. Целью вандерфогель было практиковать во время пеших походов на природу новые формы общения в кругу друзей и искать более простые и естественные формы жизни. В своей одежде они предпочитали свободное, удобное платье в противоположность стесняющей движения жесткой моде времени. В их формах общения особая роль принадлежала пению. Прежде всего вандерфогель воплощали романтическую жажду приключений.

Но были не только вандерфогель. В 1909 г. ученики старших классов в Гамбурге основали объединение, которое провозгласило отказ от алкоголя и никотина. Из этой группы возникли так называемые академические свободные отряды, которые вносили новые реформистские цели жизни в студенческую среду. Также рабочая молодежь, ученики на производстве и фабричные рабочие, организовывалась в собственное движение. Самоубийство ученика производства стало поводом к основанию первого объединения учащихся производства [29].

Во время путешествий в группах, в совместно установленной дистанции по отношению к семье и школе можно было приобретать знания и опыт, пробовать новые формы жизни и поведения, высказать протест против стесняющих общественных форм и совместно размышлять о других и лучших формах бытия человека в будущем.

Недостаточно последовательное в своей философии, молодежное движение таким образом помогало молодым людям практически: способом совместной жизни, которой оно учило и показывало пример, уходом из большого города и возвратом к природе, протестом против условностей, школьного высокомерия, мещанства. В принципе это повторение того, что сто лет назад делали буршеншафты, только теперь возникла более настоятельная потребность в удовлетворении. Того, что государство со своими закостенелыми школами и казарменной муштрой и экономика в эпоху крупной промышленности не смогли дать, то создала себе молодежь сама на свой страх и риск: добровольная дисциплина, спорт и пешие походы, лагерный костер, старые песни. Немецкая молодежь имела идеалы, которые относились к народу и государству, но которые в современном им обществе могли быть осуществлены только в ограниченном молодежном кругу. Отсюда разочарования, позднее также политическое замешательство.

Вместо лагерного костра и старых песен в 1914 г. появились другие песни и другие костры. Немецкая молодежь приветствовала войну. Она нашла в ней исполнение того, что буржуазное общество в мирное время ей дать не могло [73].

С. Цвейг обращает внимание на то, что сложившаяся в школах ситуация может воздействовать на молодежь двояко: либо парализующе, либо стимулирующе. В первом случае из отчетов психоаналитиков следует, сколько «комплексов неполноценности» породил такой метод воспитания у людей, прошедших старые австрийские школы. Во втором случае проявляется неудержимая страсть к свободе и ненависть к любому диктату и догматизму. И далее С. Цвейг подробно описывает, что предпринимали гимназисты в его время. До четырнадцати или пятнадцати лет они кое-как довольствовались гимназией, подшучивали над учителями, с холодной любознательностью выполняли задания. Но потом наступил час, когда школа им окончательно наскучила и стала помехой. «Незаметно свершился странный феномен: мы, поступившие в гимназию десятилетними мальчиками, уже в первые четыре года духовно обогнали ее. Мы интуитивно чувствовали, что ничему существенному здесь не научимся, а в ряде вопросов в предметах, которые нас интересовали, мы разбирались даже лучше, чем наши бедные учителя, которые после студенческих лет по собственной инициативе не открыли ни одной книги» [41, с. 23]. В то же время с каждым днем становилось все явственнее другое противоречие: присутствуя в классах, учащиеся не слышали ничего нового или достойного внимания, а за окном был город с тысячами всевозможных соблазнов: театры, музеи, книжные магазины, университет, музыка, и каждый новый день приносил новые неожиданности. Естественно, что неутоленная жажда знаний, духовная, художественная пытливость, не находившая в школе никакой пищи, страстно потянулась навстречу всему тому, что происходило за пределами учебного заведения. Восторженность у молодых людей, словно инфекционное заболевание, передавалась в классе от одного к другому, как корь или скарлатина, и неопиты с детскими тщеславными амбициями, подгоняя друг друга, стремились как можно быстрее превзойти остальных своими познаниями. Какое направление принимала эта страсть – часто это было дело случая. Это могло быть коллекционирование почтовых марок, кто-

то увлекался социализмом и Толстым или был одержим еще чем-то. Выпуск С. Цвейга оказался союзом фанатиков искусства. Увлечение театром, литературой и искусством было в Вене совершенно естественным: культурным событиям венские газеты отводили особое место; повсюду, куда бы ни пошел, взрослые обсуждали оперные или драматические постановки, в витринах всех канцелярских магазинов были выставлены портреты знаменитых артистов. Само собой разумеется, что гимназисты устремлялись на каждую премьеру, чтобы на следующее утро в школе не опозориться, если не сможешь рассказать об увиденном во всех подробностях. И если бы учителя не были так равнодушны, то они должны были бы заметить, что по какому-то мистическому совпадению перед каждой премьерой две трети учеников заболели. Еще они могли бы обнаружить, что под обложками латинских грамматик у учеников лежат стихи Рильке, а в тетради по математике переписываются замечательные стихи из одолженных книг. Каждый день придумывались все новые уловки, чтобы скучные школьные уроки использовать для чтения; в то время, как учитель нудно рассказывал о «наивной и сентиментальной» поэзии Шиллера, ученики под партой читали Ницше и Стриндберга, о существовании которых их наставник даже не подозревал. «Нами, словно лихорадка, овладела страсть все знать, во все вникнуть, что происходит во всех направлениях в искусстве и науке; после обеда мы смешивались со студентами университета, чтобы послушать лекции; мы посещали выставки, ходили в анатомический театр присутствовать на вскрытии. Во всё и везде мы совали свой нос. Мы проникали на репетиции филармонического оркестра, копались в книгах у букинистов, ежедневно обследовали раскладки продавцов книг, чтобы сразу же узнать, что нового появилось вчера. Но главное – мы читали, мы читали все, что попадет в руки. Мы брали книги в общественных библиотеках и друг у друга, что удавалось раздобыть. Но лучшим просветительским местом по вопросам всего нового оставалось кафе» [41, с. 24]. Венское кафе в ту пору представляло собой что-то вроде своеобразного демократического клуба. Купив лишь чашечку дешевого кофе, можно было сидеть часами, спорить, писать, играть в карты, получать почту и, прежде всего, просматривать множество газет и журналов. В каждом приличном венском кафе имелись комплекты всех венских газет, и не только венских, но и немецких, а также

французских, английских, итальянских, американских; к тому же все основные литературные и художественные журналы мира. «Таким образом мы из первых рук узнавали обо всем, что происходило в мире, о каждой новой книге, о каждой премьере, где бы она ни состоялась, и сравнивали критические отзывы во всех газетах; [...] Мы ежедневно просиживали там часами, и ничто не ускользало от нас. Ибо благодаря общности наших интересов мы следили за orbis pictus не двумя, а двадцатью-сорока глазами; что пропустил один, заметил другой; и так как в нашем познании нового и новейшего мы по-детски хвастливо, с почти спортивным азартом постоянно стремились обойти один другого, то находились в своего рода постоянной ревности к сенсациям» [41, с. 24]. Не знать чего-то, что знал другой, было стыдно, поэтому все, что представляло интерес, не могло укрыться от коллективной неизбывной пытливости.

Стефан Цвейг признает, что во всем этом всеядном энтузиазме были нелепости, простое обезьянничание, элементарное желание перещеголять всех, детское честолюбие показать себя высокомерно презирающим пошлое окружение родственников и учителей. Но именно благодаря этой всепоглощающей страсти к литературе, нескончаемым спорам и скрупулезному анализу это поколение обрело способность критически мыслить. Молодые люди совершенствовались в своем самообразовании и находили новое, потому что желали нового. Это поколение раньше, чем учителя и университеты ощутило, что вместе с уходящим столетием начинается переоценка ценностей.

Заключение

В работе была предпринята попытка рассмотреть условия формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков на материале художественных произведений немецкоязычных авторов. В ходе исследования удалось установить:

Школа, отвечая на социальный заказ государства, соответствовала объективным социально-политическим и экономическим условиям жизни общества: в Германии школа служила укреплению мощности нации как целого, в Австрии государство использовало школу как орудие для поддержания своего авторитета. Несмотря на данное различие, особых расхождений в состоянии учебно-воспитательной системы этих двух стран в исследуемый период не обнаружено. Всюду прослеживается заостренный педантизм, душащий любое свободомыслие; главные критерии воспитания – строгость и жесткая дисциплина. То, что ученик – живой человек, индивидуальность, часто выпускается из виду не только в школе, но и дома. Предоставленные самим себе во внеурочное время ученики создают атмосферу человеческих взаимоотношений, которая нередко бывает очень жестокой. Вся ситуация в комплексе превращает многих детей в нравственных и физических калек.

Изложенный в работе материал позволяет также прояснить вопросы: почему молодежь ищет альтернативу, почему среди учеников часты самоубийства, почему в ряде случаев гимназисты по грамотности обгоняют своих учителей, почему Германия смогла стать передовой державой в конце XIX – начале XX веков, несмотря на школьную рутину и косность, а самое главное – увидеть картину грядущей диктатуры и перемалывание индивидуума через систему, увидеть роль образования и учительства в милитаризации Германии, понять, где заложены корни нацизма и фашизма.

Украине, где молодежь, как школьники, так и студенты, в настоящее время часто обделена воспитанием истинных общечеловеческих ценностей, предстоит безотлагательно решать много вопросов. Кроме привития подрастающему поколению постоянной потребности к получению новых

знаний, выработки устойчивых профессиональных компетенций, архиважной проблемой является воспитание потребности к духовному обогащению путем освоения культурных ценностей собственной страны и народов других стран, формирование у молодых людей подлинного патриотизма и гуманизма. А для создания системы воспитания, отвечающей вызовам времени, опыт предыдущих поколений, как положительный, так и отрицательный, анализ его результативности, имеют существенное значение.

Список литературы

1. Опрос показал, сколько украинцев планируют выехать за границу [Электронный ресурс]. – 2018. – 18 дек. – Режим доступа: <https://strana.ua/news/177211-opros-pokazal-skolko-ukraintsev-planirujut-vyekhat-za-hranitsu.html>.

2. Движение за реформу школьного образования в начале XX века: 1. Теория свободного воспитания, 2. Экспериментальная педагогика, 3. Педагогика прагматизма, 4. Вальдорфская [Электронный ресурс] : [презентация]. – Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/1326917/>.

3. Образцова Л. В. Гуманистическая педагогика Германии конца XIX – начала XX вв., 1870 – 1933 гг. : дис. ... д-ра пед. наук [Электронный ресурс] / Л. В. Образцова. – Пятигорск, 2002. – 444 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/gumanisticheskaya-pedagogika-germanii-kontsa-xix-nachala-xx-vv-1870-1933-gg>.

4. Мангасарян М. К. Сельские воспитательные дома Германии как экспериментальные школы реформаторской педагогики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / М. К. Мангасарян. – Пятигорск, 2011. – 23 с.

5. Богатырева И. Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы экспериментальной модели «Йена-План школа»: из опыта экспериментальных школ Германии первой трети XX века [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / И. Ю. Богатырева. – Пятигорск, 2006. – 19 с. – Режим доступа: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003266370>.

6. Яценко Е. Ю. Содержание и формы учебно-воспитательной работы в опытных школах Веймарской Республики : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е. Ю. Яценко. – Пятигорск, 2006. – 19 с.

7. Лапкина Н. Н. Педагогическая коррекция асоциальности и беспризорности в Австрийской Республике: 1918–1938 [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н. Н. Лапкина. – Пятигорск, 2009. – 24 с. – Режим доступа: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-korreksiya>.

8. Батчаева И. И. Теория нового «свободного воспитания» педагогов-реформаторов Бременской научной школы Германии, конец XIX – начало XX

века [Электронный ресурс]: автореф. дис. ... канд. пед. наук/ И. И. Батчаева. –
Пятигорск, 1999. – 18 с. – Режим доступа:
<https://search.rsl.ru/ru/record/01003266370>.

9. Захарова Н. В. Педагогические условия профилактики
беспризорности и безнадзорности детей и подростков в общеобразовательных
учреждениях и семье [Электронный ресурс] : автореф. дис. ... канд. пед. наук
/ Н. В. Захарова. – Владимир, 2009. – 27 с. – Режим доступа:
<https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-besprizornosti-i-beznadzornosti-detei-i-podrostkov-v-o>.

10. Гуляев Н. А. История немецкой литературы / [Н. А. Гуляев и др.]. –
М. : Высш. шк., 1975. – 526 с.

11. Жирмунский В. Очерки по истории классической немецкой
литературы / В. Жирмунский. – Л. : Худож. лит., 1972. – 481 с.

12. Шиллер Ф. История западноевропейской литературы нового
времени / Франц Шиллер. – М. : Худож. лит., 1935.– Т. 1. – 467 с.

13. История немецкой литературы / под общ. ред. Н. И. Балашова и др.–
Л. : Наука, 1968. – Том 4: 1848 – 1918. – 614 с.

14. История зарубежной литературы XIX века : учеб. для вузов /
[А. С. Дмитриев и др.] ; под ред. Н. А. Соловьевой. – 2-е изд., испр. и доп. –
М. : Высш. шк., 2000. – 559 с.

15. Леонова Е. А. Немецкая литература конца XIX – начала XX века /
Е. А. Леонова // История зарубежной литературы (вторая половина XIX –
начало XX века) / Т. В. Ковалева, Е. А. Леонова, Т. Д. Кириллова. – Минск :
Завигар, 1997. – С. 166–198.

16. Романова Г. В. Педагогические взгляды Германа Гессе (конец XIX –
середина XX века) : автореф. дис. ... канд. пед. наук / Г. В. Романова. –
Ставрополь, 2006. – 20 с.

17. Фоменко О. Б. Национал-социалистическая школа как куль-
турологическая проблема в немецкой литературе XX века : автореф. дис. ...
канд. культурологи / О. Б. Фоменко. – Москва, 2004. – 25 с.

18. Мамонова Е. Ю. Мотив «второго рождения» в немецкоязычном
романе первого десятилетия XX века: Т. Манн, Г. Гессе, Р. Музиль,
Р. М. Рильке : автореф. дис. ... канд. филол. наук / Е. Ю. Мамонова. – Пермь,
2006. – 20 с.

19. Киселева М. В. Понятие границы: рецепция Ф. М. Достоевского в австрийской литературе (Ф. Кафка и Р. Музиль) : автореф. дис. ... канд. филол. наук / М. В. Киселева. – М., 2012. – 36 с.

20. Shin H. Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten um die Jahrhundertwende [Elektronische Ressource] : Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn / Hyeseon Shin. – Bonn, 2013. – Zugriffsmodus: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2013/3114/3114.pdf>.

21. Schretzmayer M. Die Entstehung der Schulhygiene im höheren Bildungswesen Österreichs von 1873 bis 1933 [Elektronische Ressource] : Magisterarbeit angestrebter akademischer Grad Magistra der Philosophie (Mag. Phil.) / Michaela Schretzmayer. – Wien, 2008. – Zugriffsmodus: 2008-11-03_0202081.pdf.

22. Cheng H-Ch. Das Gesellschaftsbild in Heinrich Manns frühen Romanen: Im Schlaraffenland, Professor Unrat und Die kleine Stadt [Elektronische Ressource] : Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie an der Ludwig-Maximilians-Universität München / Hui-Chun Cheng. – München, 2010. – 185 s. – Zugriffsmodus: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/11991/1/Cheng_Hui-Chun.pdf.

23. Noob Jo. Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende / Jochim Noob. – Heidelberg : Winter, 1998. – 250 S.

24. Li W. Das Motiv der Kindheit und die Gestalt des Kindes in der Deutschen Literatur der Jahrhundertwende : Untersuchungen zu Thomas Manns «Buddenbrooks», Friedrich Huchs «Mao» und Emil Strauß' «Freund Hein» : Diss. / Wenchao Li. – Freie Universität Berlin, 1989 – 191 S.

25. Wucherpfennig W. Kindheitskult und Irrationalismus in der Literatur um 1900. Friedrich Huch und seine Zeit / Wolf Wucherpfennig. – München : Wilhelm Fink, 1980. – 274 S.

26. Германия в XIX в. «Германская проблема» на Венском конгрессе. Образование Германского союза [Электронный ресурс] – Режим доступа: http://www.k2x2.info/uchebniki/novaja_istorija_stran_evropy_i_ameriki_xvi_xix_vv_chast_3_uchebnik_dlja_vuzov/p6.php.

27. Schulze H. Kleine deutsche Geschichte / H. Schulze. – München : Verlag C.H.Beck, 1998. – 276 s.

28. Всесвітня історія: 1789–1918 : [навч. посібник для 9 кл. серед. загальноосвіт. шк.] / авт. – упоряд.: Я. М. Бердичевський, О. І. Заїка, О. П. Решетнікова. – Запоріжжя : Прем'єр, 1997. – 384 с.

29. Die deutsche Geschichte. Vom Siebenjährigen Krieg bis zum Zweiten Weltkrieg. – Köln : Lingen, 1992. – S. 401–427.

30. Das Kaiserreich – Deutsches Historisches Museum[Elektronische Ressource]. – Berlin. – Zugriffsmodus: <http://www.dhm.de/lemo/html/kaiserreich/>.

31. Koepke W. Die Deutschen. Vergangenheit und Gegenwart / W. Koepke – Holt, Rinehart and Winston. – Orlando, Florida : Harcourt Brace & Company. – 661 s.

32. Herrmann U. «Bildung» in der deutschen Tradition / U. Herrmann // Die Deutschen in ihrer Welt / Hg. Paul Mjg, Hans-Joachim Althaus. – Berlin ; München ; Wien ; Zürich : Langenscheidt, 1994. – S. 169–190.

33. Pubertätszeit und Ausbildung zum Lehrerberuf: Schlimme Erlebnisse und ernste Glaubensprobleme [Elektronische Ressource] // Große Karl-May-Biographie. – S. 62–72. – Zugriffsmodus: <https://www.karl-may-gesellschaft.de/kmg/seklit/biographie/62.htm>.

34. Berg C. Familie, Kindheit, Jugend / Christa Berg // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / Hg. Christa Berg. – München : Verlag C. H. Beck, 1991. – B. 12: 1970 – 1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. – S. 118–119.

35. Winter I. Der Unterricht war kalt, streng, hart: Das Abbild zeitgenössischer Pädagogik bei Karl May / Ingmar Winter // Jahrbuch der Karl-May-Gesellschaft (Jb-KMG). – Husum, 1998. – S. 292–321.

36. Rudolff H. Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur / H. Rudolff // Horvaths «Jugend ohne Gott»: Suhrkamp Taschenbuch / Hg. Traugott Krischke. – Frankfurt : Suhrkamp, 1984. – B. 2027. – S. 180–197.

37. Schubert-Weller C. Vormilitärische Jugenderziehung / C. Schubert-Weller // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / Hg. Christa Berg. – München : Verlag C. H. Beck, 1991. – B. 12: 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. – S. 503–515.

38. Herrmann U. Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik / U. Herrmann // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / Hg. Christa Berg. –

München : Verlag C. H. Beck, 1991. – B. 12: 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. – S. 147–171.

39. Berg C. Industriegesellschaft und Kulturkrise / Christa Berg, Ullrich Herrmann // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / Hg. Christa Berg. – München : Verlag C. H. Beck, 1991. – B. 12: 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. – S. 1–25.

40. Stübiger H. Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft / Heinz Stübiger // Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte / Hg. Christa Berg. – München : Verlag C. H. Beck, 1991. – B. 12: 1870–1918: Von der Reichsgründung bis zum Ende des ersten Weltkrieges. – S. 515–523.

41. Zweig S. Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers / Stefan Zweig. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1970. – 495 s.

42. Немецко-русский (основной) словарь : ок. 95000 слов / К. Лейн [и др.] – М. : Рус. яз., 1992. – 1040 с.

43. Hesse H. Unterm Rad. / Hermann Hesse // Hermann H. Gesammelte Schriften. – Frankfurt am Main : Suhrkamp Verlag, 1987. – B. 1. – S. 373 – 546.

44. Черная Л. Герман Гессе и его ранняя повесть «Под колесами» [Электронный ресурс] / Л. Черная // Герман Г. Под колесами / вступ. ст. Л. Черной. – Режим доступа: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51242>.

45. Jessen J. DIE ZEIT-Schülerbibliothek (39): Schule ist wie die Gesellschaft: Böse [elektronische Ressource] / Jens Jessen. – Zugriffsmodus: http://www.zeit.de/2003/33/Sbib-Musil_33.

46. Robert Musils «Die Verwirrungen des Zöglings Törless» [Elektronische Ressource] : [Einordnung des Romans und Versuch einer Interpretation]. – Zugriffsmodus: <http://www.muenster.de/~laus/texts/ha/musil.pdf>.

47. Der erzählerische Tabubruch – Robert Musil: «Die Verwirrungen des Zöglings Törless» [Elektronische Ressource] : Roman chronik über deutsche literatur. – Zugriffsmodus: <http://www.litde.com/roman-chronik/der-erzhaelische-tabubruch-robert-musil-die-verwirrungen-des-zoeglings-trless-i.php>.

48. Musil R. Die Verwirrungen des Zöglings Törless / Robert Musil. – Hamburg : Rowohlt Verlag GmbH, 2004. – 200 s.

49. [Klappentext der Rowohlt-Taschenbuchausgabe] // Musil R. Die Verwirrungen des Zöglings Törless / Robert Musil. – Hamburg : Rowohlt Verlag GmbH, 2004. – 200 s.

50. Знаменская Г. Художник, человек, гражданин / Г. Знаменская // Манн Г. Учитель Гнус, или Конец одного тирана. В маленьком городе. Серьезная жизнь / [вступ. ст. и пер. с нем. Г. Знаменской]. – М. : Правда, 1990. – С. 5–14.
51. Kosenina A. Roth, Joseph: Der Vorzugsschüler : Rezension / Alexander Kosenina // Frankfurter Allgemeine Zeitung. – 2012. – 5.08 – S. 5.
52. Klaus Jeziorowski liest über Rainer Maria Rilke [Elektronische Ressource] // Textdokument: 7649 Signatur: H88/06 Bytes: 10622. – Zugriffsmodus: <http://www.dearchiv.de/php/dok.php?archiv=amg&brett=CHR227&fn=URILKE.688&menu=wissen>.
53. Сапронов П. А. К рассказу Р. М. Рильке «Урок гимнастики» : [отзывы и рецензии] / П. А. Сапронов // Начало. – 1997. – № 5.
54. Фаллада Г. У нас дома в далекие времена = Damals bei uns daheim. Erlebtes, Erfahrenes und Erfundenes [Электронный ресурс] / Ганс Фаллада // RuLit : Электронная биб-ка. – Режим доступа: <http://www.rulit.me/books/u-nas-doma-v-dalekie-vremena-read-92544-1.html>.
55. Fallada H. Damals bei uns daheim. Erlebtes, Erfahrenes und Erfundenes / Hans Fallada. – Hamburg : Blüchert Verlag, 1941. – 478 S.
56. Цвейг С. Вчерашний мир. = Die Welt von Gestern / Стефан Цвейг ; [предисл. Д. Затонского ; вступ. статья К. Федина ; пер. с нем. Д. Затонского]. – М : Радуга, 1991. – 544 с.
57. May K. Mein Leben und Streben / Karl May ; [Hg. Hainer Plaul]. – New York : Hildesheim, 1982. – S. 97–98.
58. Солодилова И. А. Скрытые смыслы и их языковое выражение в словесно-образной системе Роберта Музиля : дисс. ... канд. филол. наук / И. А. Солодилова. – СПб., 2000. – 236 с.
59. Солодилова И. А. Словесные образы как средства актуализации скрытых смыслов в изображении главных героев романов Роберта Музиля «Смятения воспитанника Терлеса» и «Человек без свойств» / И. А. Солодилова // Вестник ОГУ. – Оренбург, 2002. – № 6. – С. 149–157.
60. Солодилова И. А. Смысл художественного текста. Словесный образ как актуализатор смысла : учеб. пособие для студентов III курса / И. А. Солодилова. – Оренбург : ГОУ ОГУ, 2004. – 153 с.

61. Юрикова Н. И. Средства выражения персонификации в произведениях Германа Гессе : когнитивно-прагматический аспект : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / Наталия Ивановна Юрикова. – Москва, 2008. – 232 с.

62. Замалютдинова Э. Р. Особенности употребления лексем, характеризующих лицо, в переводах произведений Генриха Манна : на материале имен существительных и прилагательных : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.01 / Эльмира Рафаиловна Замалютдинова. – Казань, 2002. – 22 с.

63. Карельский А. Утопии и реальность [Электронный ресурс] / А.Карельский. – Режим доступа: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-publicism/25486-a-karelskiy-utopii-i-realnost.html>.

64. Mann H. Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen / H. Mann. – Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 1998. – 315 с.

65. Ebner-Eschenbach Marie von. Der Vorzugsschüler [Электронный ресурс] / Marie von Ebner-Eschenbach. – Режим доступа: www.zeno.org/Literatur/M/Ebner-Eschenbach,+Marie+von/Erzählungen/Der+Vorzugsschüler.

66. Roth Jo. Der Vorzugsschüler / Joseph Roth // Roth Jo. Werke / [Hrg. und Nachwort Fritz Hacker]. – Köln : Kiepenheuer & Witsch, 1989. – В. 4. – С. 1–13.

67. Hacker F. Nachwort / Fritz Hacker // Roth Jo. Werke / [Hrg. und Nachwort Fritz Hacker]. – Köln : Kiepenheuer & Witsch, 1989. – В. 4. – С. 1077.

68. Творчість Йозефа Рота [Электронный ресурс] : [рефераты и сочинения] // Укр. реферати : [сайт]. – Режим доступа: <http://bukvar.su/zarubezhnaja-literatura/144369-Tvorch-st-IYozefa-Rota.html>.

69. Козонкова О. В. Новеллистика Йозефа Рота : дисс. ... канд. филол. наук : 10.01.03 / О. В. Козонкова. – Москва, 2002. – 180 с.

70. Rilke R. M. Die Turnstunde [Elektronische Ressource] / Rainer Maria Rilke. – Zugriffsmodus: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/823/62>.

71. Mix Y.-G. Selbstmord der Jugend / York-Gothard Mix // Germanisch-romanische Monatsschrift. – Heidelberg : Universitätsverlag C. Winter, 1994. – В. 44 : Neue Folge. – С. 63–76.

72. Sprenkel P. Geschichte der deutschsprachiger Literatur 1900 – 1918 / Peter Sprenkel. – München : C. H. Beck, 2004. – Band IX/2: Von der Jahrhundertwende bis zum Ende des Ersten Weltkrieges. – S. 3–9.

73. Mann G. Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts / Golo Mann. – Ulm : S. Fischer Verlag, 1989. – S. 481–569.

References

1. *Opros pokazal, skol'ko ukraincev planirujut vyjehat' za granicu* [The survey showed how many Ukrainians plan to go abroad]. (2018). [online]. Available at: <https://strana.ua/news/177211-opros-pokazal-skolko-ukraintsev-planirujut-vyekhat-za-hranitsu.html>.

2. *Dvizhenije za reformu shkol'nogo obrazovanija v nachale XX vjeka: 1. Teorija svobodnogo vospitanija, 2. Jeksperimental'naja pedagogika, 3. Pedagogika pragmatizma, 4. Val'dorfskaja* [The movement for reforming school education at the beginning of the 20th century: 1. The theory of free education, 2. Experimental pedagogy, 3. Pedagogy of pragmatism, 4. Waldorf]. Available at: <http://www.myshared.ru/slide/1326917/>.

3. Obraztsova, L. V. (2002). *Gumanisticheskaya pedagogika Germanii kontsa XIX – nachala XX vv., 1870 – 1933 gg.* [Humanistic pedagogy of Germany at the end of XIX – beginning of XX centuries, 1870 – 1933. Doktor pedagogicheskikh nauk. [online]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/gumanisticheskaya-pedagogika-germanii-kontsa-xix-nachala-xx-vv-1870-1933-gg>.

4. Mangasaryan, M. K. (2011). *Sel'skiye vospitatel'nyye doma Germanii kak eksperimental'nyye shkoly reformatorskoj pedagogiki* [Rural educational homes in Germany as experimental schools of reformist pedagogy]. Kandidat pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk.

5. Bogatyreva, I. YU. (2006). *Soderzhaniye i formy uchebno-vospitatel'noy raboty eksperimental'noy modeli «Yyena-Plan shkola» : iz opyta eksperimental'nykh shkol Germanii pervoy treti XX veka* [Contents and forms of educational work of the experimental model «Jena-Plan School» : From the experience of experimental schools in Germany in the first third of the XX century.

Candidat pedagogicheskikh nauk. [online]. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003266370>.

6. Yashchenko, Ye. Yu. (2006). *Soderzhaniye i formy uchebno-vospitatel'noy raboty v opytnykh shkolakh Veymarskoy Respubliki*. [Content and forms of educational work in experimental schools of the Weimar Republic]. Candidat pedagogicheskikh nauk. Pyatigorsk.

7. Lapekina, N. N. (2009). *Pedagogicheskaya korrektsiya asotsial'nosti i besprizornosti v Avstriyskoy Respublike: 1918-1938* [Pedagogical correction of asociality and homelessness in the Republic of Austria: 1918 – 1938]. Candidat pedagogicheskikh nauk. [online]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskaya-korrektsiya->

8. Batchayeva, I. I. (1999). *Teoriya novogo «svobodnogo vospitaniya» pedagogov-reformatorov Bremenskoj nauchnoy shkoly Germanii, konets XIX – nachalo XX veka* [The Theory of the New «Free Education» of the Reformer Teachers of the Bremen Scientific School of Germany, End of XIX – Beginning of XX Century]. Candidat pedagogicheskikh nauk. [online]. Available at: <https://search.rsl.ru/ru/record/01003266370>.

9. Zakharova, N. V. (2009). *Pedagogicheskiye usloviya profilaktiki besprizornosti i beznadzornosti detey i podrostkov v obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh i sem'ye* [Pedagogical conditions for the prevention of homelessness and neglect of children and adolescents in educational institutions and the family]. Candidat pedagogicheskikh nauk. [online]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/pedagogicheskie-usloviya-profilaktiki-besprizornosti-i-beznadzornosti-detei-i-podrostkov-v-o>.

10. Gulyayev, N. A., Shibanov, I. P., Bunyayev, V. S. (1975). *Istoriya nemetskoy literatury* [History of German literature] Moscow: Vysshaja shkola Publ., 526 p.

11. Zhirmunskiy, V. (1972). *Ocherki po istorii klassicheskoy nemetskoy literatury* [Essays on the history of classical German literature]. Leningrad: Hudozh. lit. Publ., 481 p.

12. Shiller, F. (1935). *Istoriya zapadnoyevropeyskoy literatury novogo vremeni* [History of Western European Literature of the New Time]. Moscow: Hudozh. lit. Publ., 1, 467 p.

13. *Istoriya nemetskoy literatury* [The history of German literature.] (1968). Leningrad: Nauka Publ., 4, 614 p.

14. Dmitriyev, A. S., Solov'yeva, N. A., Petrova, Ye. A. (2000). *Istoriya zarubezhnoy literatury XIX veka* [The history of foreign literature of the XIX century]. Moscow: Vysshaja shkola Publ., 559 p.

15. Leonova, Ye. (1997). A. Nemetskaya literatura kontsa XIX – nachala XX veka [German literature of the late nineteenth – early twentieth century]. *Istoriya zarubezhnoy literatury (Vtoraya polovina XIX – nachalo XX veka)*. Minsk: Zavigar Publ., pp. 166–198.

16. Romanova, G. V. (2006). *Pedagogicheskiye vzglyady Germana Gesse (konets XIX – seredina XX veka)* [Pedagogical views of Hermann Hesse (late XIX – mid XX century)]. Candidat pedagogicheskikh nauk. Stavropol.

17. Fomenko, O. B. *Natsional-sotsialisticheskaya shkola kak kul'turologicheskaya problema v nemetskoy literature XX veka* [National Socialist School as a cultural problem in German literature of the XX century]. Candidat kulturologicheskikh nauk. Moscow.

18. Mamonova, Ye. YU. (2006). *Motiv «vtorogo rozhdeniya» v nemetskoyazychnom romane pervogo desyatiletia XX veka: T. Mann, G. Gesse, R. Muzil', R.M. Ril'ke* [The «second birth» motive in the German-language novel of the first decade of the 20th century: T. Mann, G. Hesse, R. Muzil, R.M. Rilke]. Candidat filologicheskikh nauk. Perm.

19. Kiseleva, M. V. (2012). *Ponyatiye granitsy: retseptsiya F. M. Dostoyevskogo v avstriyskoy literature (F. Kafka i R. Muzil')* [The concept of border: the reception of F.M. Dostoevsky in Austrian literature (F. Kafka and R. Muzil)]. Candidat filologicheskikh nauk. Moscow.

20. Shin, H. (2013). *Bildungs- und Kulturkritik und Adoleszenzproblematik in Schulgeschichten um die Jahrhundertwende : Inaugural-Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde der Philosophischen Fakultät der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-Universität zu Bonn* [Educational and Cultural Criticism and Adolescence Problems in School Stories at the Turn of the Century: Inaugural Dissertation on the Doctorate Degree of the Philosophical Faculty of the Rheinische Friedrich Wilhelm University in Bonn]. [online]. Bonn. Available at: <http://hss.ulb.uni-bonn.de/2013/3114/3114.pdf>.

21. Schretzmayer, M. (2008). *Die Entstehung der Schulhygiene im höheren Bildungswesen Österreichs von 1873 bis 1933* [The emergence of school hygiene in higher education in Austria from 1873 to 1933]. [online]. Wien. Available at: 2008-11-03_0202081.pdf.

22. Cheng, H-Ch. (2010). *Das Gesellschaftsbild in Heinrich Manns frühen Romanen: Im Schlaraffenland, Professor Unrat und Die kleine Stadt* [The image of society in Heinrich Mann's early novels: In the land of milk and honey, Professor Unrat and The little town]. Doktor philosophskih nauk. Ludwig-Maximilians-Universität München [online]. Available at: https://edoc.ub.uni-muenchen.de/11991/1/Cheng_Hui-Chun.pdf.

23. Noob, Jo. (1998). *Der Schülerselbstmord in der deutschen Literatur um die Jahrhundertwende* [The student suicide in German literature at the turn of the century]. Heidelberg: Winter, 1998. 250 p.

24. Li, W. (1989). *Das Motiv der Kindheit und die Gestalt des Kindes in der Deutschen Literatur der Jahrhundertwende : Untersuchungen zu Thomas Manns «Buddenbrooks», Friedrich Huchs «Mao» und Emil Strauß' «Freund Hein»* [The motif of childhood and the figure of the child in German literature at the turn of the century: Studies on Thomas Mann's «Buddenbrooks», Friedrich Huchs «Mao» and Emil Strauss's «Freund Hein»]. Berlin, Freie Universität.

25. Wucherpfennig, W. (1980). *Kindheitskult und Irrationalismus in der Literatur um 1900. Friedrich Huch und seine Zeit* [Childhood cult and irrationalism in literature around 1900. Friedrich Huch and his time]. München: Wilhelm Fink, 274 p.

26. *Germaniya v XIX v. «Germanskaya problema» na Venskom kongresse. Obrazovaniye Germanskogo soyuza* [Germany in the 19th century «The German Problem» at the Vienna Congress. The formation of the German Union]. [online]. Available at: http://www.k2x2.info/uchebniki/novaja_istorija_stran_evropy_i_ameriki_xvi_xix_vv_chast_3_uchebnik_dlja_vuzov/p6.php.

27. Schulze, H. (1998). *Kleine deutsche Geschichte* [Small German History]. München: Verlag C.H.Beck, 276 p.

28. *Vsesvitnaya istoriya: 1789–1918* [World History: 1789–1918]. Zaporizhia : Premier Publ., 1997. 384 p. Ross.

29. *Die deutsche Geschichte. Vom Siebenjährigen Krieg bis zum Zweiten Weltkrieg* [German history. From the Seven Years War to the Second World War] (1992). Köln: Lingen, pp. 401–427.

30. *Das Kaiserreich – Deutsches Historisches Museum, Berlin* [The Empire – German Historical Museum, Berlin]. Available at: <http://www.dhm.de/lemo/html/kaiserreich/>.

31. Koepke, W. . *Die Deutschen. Vergangenheit und Gegenwart* [The Germans. Past and present]. Orlando:Harcourt Brace & Company. 661 p.

32. Herrmann, U. (1994). «Bildung» in der deutschen Tradition [«Education» in the German tradition]. In: *Die Deutschen in ihrer Welt*. Berlin, München, Wien, Zürich: Langenscheidt, pp.169–190.

33. Pubertätszeit und Ausbildung zum Lehrerberuf: Schlimme Erlebnisse und ernste Glaubensprobleme [Puberty and Education for the Teaching Profession: Bad Experiences and Serious Faith Problems]. In: *Große Karl-May-Biographie*, [online]. Available at: <https://www.karl-may-gesellschaft.de/kmg/seklit/biographie/62.htm>.

34. Berg, C. (1991). Familie, Kindheit, Jugend [Family, Childhood, Youth]. *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* [Handbook of the German History of Education]. München: C. H. Beck, 12, pp. 118–119.

35. Winter, I. (1998). Der Unterricht war kalt, streng, hart: Das Abbild zeitgenössischer Pädagogik bei Karl May [Classes were cold, severe, hard: the image of contemporary pedagogy by Karl May]. In: *Jahrbuch der Karl-May-Gesellschaft (Jb-KMG)* . Husum, pp. 292–321.

36. Rudolff, H. (1984). Zur Darstellung des Themas Schule und Faschismus in der deutschen Literatur [On the subject of school and fascism in German literature]. In: *Horvaths «Jugend ohne Gott»*. Frankfurt: Suhrkamp, 2027, pp. 180–197.

37. Schubert-Weller, C. (1991). Vormilitärische Jugenderziehung [Pre-Military Youth Education]. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C. H. Beck, 12, pp. 503–515.

38. Herrmann, U. (1991). Pädagogisches Denken und Anfänge der Reformpädagogik [Pedagogical thinking and beginnings of reform pedagogy]. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte*. München: C. H. Beck, 12, pp. 147–171.

39. Berg, C. (1991). Industriegesellschaft und Kulturkrise [Industrial society and cultural crisis]. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* [Handbook of the German History of Education]. München: C. H. Beck, 12, pp. 1–25.
40. Stübiger, H. (1991). Der Einfluss des Militärs auf Schule und Lehrerschaft [The influence of the military on school and teachers]. In: *Handbuch der deutschen Bildungsgeschichte* [Handbook of the German History of Education]. München: C. H. Beck, 12, pp. 515–523.
41. Zweig, S. (1970). *Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers* [The world of yesterday. Memories of a European]. Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag GmbH, 495 p.
42. Leyn, K. (1992). *Nemetsko-russkiy (osnovnoy) slovar'* [German-Russian (main) dictionary]. Moscow: Rus. Yaz. Publ., 1040 p.
43. Hesse, H. (1987). Unterm Rad [Under the wheels]. In: *Hermann Hesse. Gesammelte Schriften* [Hermann Hesse. Collected Writings]. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1, pp. 373–546.
44. Chernaya, L. German Gesse i yego rannyya povest' «Pod kolesami» [German Hesse and his early story «Under the Wheels»]. In: G. German *Pod kolesami* [online]. Available at: <http://booksonline.com.ua/view.php?book=51242>.
45. Jessen, J. *DIE ZEIT-Schülerbibliothek (39): Schule ist wie die Gesellschaft: Böse* [DIE ZEIT-Schülerbibliothek (39): School is like society: evil]. [online]. Available at: http://www.zeit.de/2003/33/Sbib-Musil_33.
46. *Robert Musils «Die Verwirrungen des Zöglings Törleß»; Einordnung des Romans und Versuch einer Interpretation* [Robert Musil's «The Confusions of the Count Törless»; classification of the novel and attempt an interpretation]. [online]. Available at: <http://www.muenster.de/~laus/texts/ha/musil.pdf>.
47. *Der erzählerische Tabubruch – Robert Musil: «Die Verwirrungen des Zöglings Törless»* [The Narrative Taboo Break – Robert Musil: «The Confusions of the pupil Törless» – Roman Chronicle on German Literature]. [online]. Available at: [http://www.litde.com/roman-chronik/der-erzählerische-tabubruch-robert-musil-die-verwirrungen-des-zöglings-trless-i.php](http://www.litde.com/roman-chronik/der-erzählerische-tabubruch-robert-musil-die-verwirrungen-des-zöglings-törless-i.php).
48. Musil, R. (2004). *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß* [The confusion of the pupil Törleß]. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 200 p.

49. Klappentext der Rowohlt-Taschenbuchausgabe [Blurb of the Rowohlt paperback edition], (2004). In: R. Musil. *Die Verwirrungen des Zöglings Törleß*. Hamburg: Rowohlt Verlag GmbH, 200 p.

50. Znamenskaya, G. (1990). Khudozhnik, chelovek, grazhdanin [Artist, man, citizen]. *Mann H. Uchitel' Gnus, ili Konets odnogo tirana. V malen'kom gorode. Ser'yeznyaya zhizn'* [Mann G. Teacher Gnus, or The End of a Tyrant. In a small town. Serious life]. Moscow: Pravda Publ., pp. 5–14.

51. Kosenina, A. (2012). *Roth, Joseph: Der Vorzugsschüler: Rezension* [Roth, Joseph: The preferred student: Review]. Frankfurter Allgemeine Zeitung, p. 5.

52. *Klaus Jeziorkowski liest über Rainer Maria Rilke* [Klaus Jeziorkowski reads about Rainer Maria Rilke]. [online]. Available at: <http://www.dearchiv.de/php/dok.php?archiv=amg&brett=CHR227&fn=URILKE.688&menu=wissen>.

53. Sapronov, P.A. (1997). K rasskazu R. M. Ril'ke «Urok gimastiki» [To the story of R. M. Rilke, «Lesson in Hymastics»]. *Nachalo*, 5.

54. Fallada, H. U nas doma v dalekiye vremena [In our home in ancient times]. In: *Digital library RuLit* [online]. Available at: <http://www.rulit.me/books/u-nas-doma-v-dalekie-vremena-read-92544-1.html>.

55. Fallada, H. (1941). *Damals bei uns daheim. Erlebtes, Erfahrenes und Erfundenes* [In our home in ancient times. Experienced: Experienced and Invented]. Hamburg : Blüchert, 478 p.

56. Zweig, S. (1991). *Vcherashnij mir*. Moscow: Raduga Publ., 544 p.

57. May, K. (1982). *Mein Leben und Streben* [My life and aspiration]. New York: Hildesheim, pp. 97–98.

58. Solodilova, I. A. (2000). *Skrytyye smysly i ikh yazykovoye vyrazheniye v slovesno-obraznoy sisteme Roberta Muzilya* [Hidden meanings and their linguistic expression in the verbal-figurative system of Robert Musil]. Kandidat filologicheskikh nauk. St. Petersburg.

59. Solodilova, I. A. (2002). Slovesnyye obrazy kak sredstva aktualizatsii skrytykh smyslov v izobrazhenii glavnykh geroyev romanov Roberta Muzilya «Smyateniya vospitannika Terlesa» i «Chelovek bez svoystv» [Verbal images as a means of actualizing hidden meanings in the image of the main characters of the

novels of Robert Musil «Confusion of the pupil of Terles» and «Man without properties»]. *Vestnik OGU*, 6, pp. 149–157.

60. Solodilova, I.A. (2004). *Smysl khudozhestvennogo teksta. Slovesnyy obraz kak aktualizator smysla* [The meaning of the literary text. The verbal image as an actualizer of meaning]. Orenburg: GOU OGU Publ., 153 p.

61. Yurikova, N. I. (2008). *Sredstva vyrazheniya personifikatsii v proizvedeniyakh Germana Gesse : kognitivno-pragmaticheskiy aspekt* [Means of expression of personification in the works of Hermann Hesse]. Kandidat filologicheskikh nauk Moscow.

62. Zamalyutdinova, E. R. (2002). *Osobennosti upotrebleniya leksem, kharakterizuyushchikh litso, v perevodakh proizvedeniy Genrikha Manna* [Features of the use of lexemes characterizing a person in translations of the works of Heinrich Mann]. Kandidat filologicheskikh nauk, Kazan.

63. Karel'skiy, A. *Utopii i real'nost'* [Utopia and reality]. [online]. Available at: <https://libking.ru/books/nonf-/nonf-publicism/25486-a-karelskiy-utopii-i-realnost.html>.

64. Mann, H. (1998). *Professor Unrat oder Das Ende eines Tyrannen* [Professor Unrat or The End of a Tyrant]. Frankfurt am Main: Taschenbuch Verlag GmbH, 315 p.

65. Ebner-Eschenbach Marie von. *Der Vorzugsschüler* [The preferred student]. [online]. Available at: [www.zeno.org/Literatur/M/Ebner-Eschenbach,+Marie+von/Erzählungen/Der+Vorzugsschüler](http://www.zeno.org/Literatur/M/Ebner-Eschenbach,+Marie+von/Erz%C3%A4hlungen/Der+Vorzugssch%C3%BCler).

66. Roth, Jo. (1989). *Der Vorzugsschüler* [The preferred student]. *Joseph Roth. Werke* [Joseph Roth. Works]. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 4, pp. 1–13.

67. Hacker, F. (1989). Nachwort [Afterword]. In: J. Roth. *Werke*. Köln: Kiepenheuer & Witsch, 4, p. 1077.

68. Tvorchist', Yozefa Rota [Creativity of Joseph Roth]. In: *Ukr. Referaty*. [online]. Available at: <http://bukvar.su/zarubezhnaja-literatura/144369-Tvorch-st-IYozefa-Rota.html>.

69. Kozonkova, O. V. (2002). *Novellistika Yozefa Rota* [Novelistics of Joseph Roth]. Kandidat filologicheskikh nauk. Moscow.

70. Rilke, R. M. *Die Turnstunde* [The gymnastics lesson]. [online]. Available at: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/823/62>.

71. Mix, Y.-G. (1994). Selbstmord der Jugend [Suicide of Youth]. In: *Germanisch-romanische Monatsschrift*. Heidelberg: Universitätsverlag C. Winter, pp. 63–76.

72. Sprengel, P. (2004). *Geschichte der deutschsprachiger Literatur 1900–1918* [History of German Literature 1900 – 1918]. München: C. H. Beck, IX/2, pp. 3–9.

73. Mann, G. (1989). *Deutsche Geschichte des 19. und 20. Jahrhunderts* [German History of the 19th and 20th Centuries]. Ulm: S. Fischer Verlag, pp. 481–569.

Список публикаций автора по теме:

«Условия формирования духовно-моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже 19–20 веков» (на материале художественных произведений указанного периода)

1. Потапова Ж. Е. Условия формирования духовных и моральных ценностей немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.».– Харків, 2004. – Т. 10. – С. 192–200.

2. Потапова Ж. Е. Тема образования и воспитания в истории немецкой литературы / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.».– Харків, 2005. – Т. 11. – С. 212–223.

3. Потапова Ж. Е. Милитаризация образования и воспитания немецкой молодежи на рубеже XIX–XX веков / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.».– Харків, 2006. – Т. 12. – С. 214–221.

4. Потапова Ж. Е. Проблема взаимопонимания обучающихся и обучаемых : уроки прошлого во имя будущего / Ж. Е. Потапова] // Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : моногр. / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харків : Изд-во НУА, 2008. – Разд. 2.2. – С. 222–234.

5. Потапова Ж. Е. Некоторые особенности образовательно-воспитательной системы в Германии конца XIX – начала XX века / Потапова Ж. Е. // Спецпроект: аналіз наукових досліджень : матеріали V Міжнар. наук.-практ. конф. (17–18 черв. 2010 р.) : у 3 т. / каф. менеджменту Чернігів. держ. техн. ун-ту [та ін.]. – Дніпропетровськ, 2010. – Т. 2 : Наукові праці з питань педагогіки та філології. – С. 58–60.

6. Потапова Ж. Е. Учитель глазами своих учеников / Ж. Е. Потапова // Образование и наука 21 века – 2010 : матеріали за VI Междунар. науч.– практ. конф., София, 17–25-ти октомври 2010. – Т. 12. Педагогически науки. – София : БялГРАД–БГ ООД, 2010. – С. 13–15.

7. Потапова Ж. Е. Речевой портрет как составная часть образа героя / Ж. Е. Потапова // О простом и сложном профессионально : (спец. вып. Уч. зап. Харьк. гуманитар. ун-та «Нар. укр. акад.», посвященный 20-летию НУА) / Харьк. гуманитар. ун-т «Нар. укр. акад.».– Харків, 2011. – С. 184–190.

8. Потапова Ж. Е. «Professor Unrat» как отражение проблем образования в Германии конца XIX – начала XX века / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2011. – Т. 17. – С. 202–208.

9. Потапова Ж. Е. Robert Musil «Die Verwirrungen des Zoglings Torleß» = Лингвостилистические актуализаторы темы «Школа» в романе Роберта Музиля «Душевные смуты воспитанника Терлеса» / Ж. Е. Потапова // Science, Technology and Higher Education : materials of the international research and practice conference, Westwood, December 11th–12th, 2012 / publishing office Accent Graphics communications. – Westwood (Canada), 2012. – Vol. 1. – P. 414–420.

10. Потапова Ж. Е. Тема школы в романе Роберта Музиля «Душевные смуты воспитанника Терлеса» (Robert Musil «Die Verwirrungen des Zoglings Torleß») / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2013. – Т. 19. – С. 239–246.

11. Потапова Ж. Е. Немецкие писатели о годах учебы // Найновите постижения на европейската наука : материали за 9-а международна научна практична конференция // Педагогически науки. – София : «Бял ГРАД-БГ2 ООД, 2013». – Том 12. – С. 57–59.

12. Потапова Ж. Е. Воспитательное кредо учителей в кайзеровской Германии : по роману Германа Гессе «Unterm Rad» / Ж. Е. Потапова // Европейская наука XXI века : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Польша, 2014. – С. 47–49.

13. Потапова Ж. Е. Роль школы и окружения в формировании мироощущения главного героя в романе Германа Гессе «Unterm Rad» / Ж. Е. Потапова // Найновите научни постижения : материали за 10 междунар. науч. практ. конф. – София, 2014. – Т. 19 : Педагогические науки. – С. 79–81.

14. Потапов Ж. Е. Условия формирования личности в кайзеровской Германии (на материале повести Германа Гессе «Под колесом») / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2014. – Т. 20. – С. 420–425.

15. Потапова Ж. Е. Языково-стилистические особенности описания атмосферы в австро-венгерском военном училище (по рассказу Р. М. Рильке «Die Turnstunde») / Потапова Ж. Е. // Trends of modern science : materials of the

X International scientific and practical conference. – Sheffield : Science and education LTD, 2014. – Vol. 15. Philological sciences. – С. 55–58.

16. Потапова Ж. Е. Лингвостилистические приемы характеристики учителей и учебно-воспитательного процесса в романе Германа Гессе «Unterm Rad» / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2015. – Т. 21. – С. 444–450.

17. Потапова Ж. Е. Цена за право быть первым / Потапова Ж. Е. // Vedecky pokrok na prelomu tysychlety : materialy XI Mezinarodni vedecko-prakticka konference. – Praha, 2015. – Dil 12 : Pedagogika. Telovychova a sport. – С. 55–57.

18. Потапова Ж. Е. Роль языковой характеристики в раскрытии жизненной цели персонажа (по произведению Марии фон Эбнер-Эшенбах «Der Vorzugsschuler») / Потапова Ж. Е. // Prospects of World Science : materials of the Xi International Scientific and Practical Conference. – Sheffield, 2015. – Vol.6 : Philological sciences. – С. 16–17.

19. Потапова Ж. Е. Прием сравнения и антитезы в произведении Марии фон Эбнер-Эшенбах «Der Vorzugsschuler» / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2016. – Т. 22. – С. 339–346.

20. Потапова Ж. Е. Еще один «школьный роман»: Йозеф Рот «Der Vorzugsschuler» / Потапова Ж. Е. // Prospects of World Science : materials of the XII International Scientific and Practical Conference. – Sheffield, 2016. – Vol. 5. – С. 14–16.

21. Потапова Ж. Е. Особенности авторских приемов характеристики главного героя в рассказе Йозефа Рота «Der Vorzugsschuler» / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2017. – Т. 23. – С. 432–438.

22. Потапова Ж. Е. Лингвостилистические средства описания школы, соучеников и учителей в рассказе Ганса Фаллады «Damals bei uns daheim». / Потапова Ж. Е. // Aplikovane vedecke novinky – 2017 : materialy XIII Mezinarodni vedecko-prakticka konference. – Praha, 2017. – Vol. 2. – С. 75–77.

23. Потапова Ж. Е. «Немецкая школа конца XIX – начала XX столетий в воспоминаниях Ганса Фаллады «Damals bei uns daheim» / Потапова Ж. Е. //

Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.» / [редкол.: В. І. Астахова (голов. ред.) та ін.]. – Харків : Вид-во НУА, 2018. – Т. 24. – С. 366–371.

24. Потапова Ж. Е. Школьное образование и самообразование в Австрии конца 19-го – начала 20-го веков (по произведению Стефана Цвейга «Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers») / Ж. Е. Потапова // Вчені зап. Харків. гуманітар. ун-ту «Нар. укр. акад.». – Харків, 2019. – Т. 25. – С. 155–163.

References

1. Potapova, Zh. Ye. (2004). Usloviya formirovaniya dukhovnykh i moral'nykh tsennostey nemetskoj molodezhi na rubezhe XIX–XX vekov [Conditions for the formation of spiritual and moral values of German youth at the turn of the 19th – 20th centuries]. *Vcheni zap. Khark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 10, pp. 192–200.

2. Potapova, Zh. Ye. (2005). Tema obrazovaniya i vospitaniya v istorii nemetskoj literatury [Theme of education and upbringing in the history of German literature]. *Vcheni zap. Khark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 11, pp. 212–223.

3. Potapova, Zh. Ye. (2006). Militarizatsiya obrazovaniya i vospitaniya nemetskoj molodezhi na rubezhe XIX–XX vekov [The militarization of education and upbringing of German youth at the turn of the 19th – 20th centuries]. *Vcheni zap. Khark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 12, pp. 214–221.

4. Potapova, Zh. E. (2008). Problema vzaimoponimaniya obuchayushchikh i obuchayemykh : uroki proshlogo vo imya budushchego [The problem of understanding between learners and learners: lessons of the past in the name of the future]. In: *Global'nyye problemy chelovechestva kak faktor transformatsii obrazovatel'nykh sistem*. Kharkiv, Publishing house of NUA Publ., 2.2, pp. 222–234.

5. Potapova, Zh. E. (2010). Nekotorye osobennosti obrazovatel'no-vospitatel'noy systemy v Germanyy kontsa XIX – nachala XX veka [Some features of the educational system in Germany at the end of XIX - beginning of XX century]. In: *Spetsproekt: analiz naukovykh doslidzhen'*. Dnipropetrovsk, 2: Scientific works on pedagogy and philology, pp. 58–60.

6. Potapova, Zh. E. (2010). Uchitel' glazami svoikh uchenikov [Teacher through the eyes of his students]. In: *Obrazovanie i nauka 21 veka – 2010*. Sofia, BelGRAD–BG OOD Publ., pp. 13–15.

7. Potapova, Zh. E. (2011). Rechevoy portret kak sostavnaya chast' obraza geroya [Speech portrait as an integral part of the image of the hero]. *O prostom i slozhnom professional'no (spets. vyp. Uch. zap. Khar'k. gumanitar. un-ta «Nar. ukr. akad.»)*, posvyashchenny 20-letiyu NUA). Kharkiv, pp. 184–190.

8. Potapova, Zh. E. (2011). «Professor Unrat» kak otrazheniye problem obrazovaniya v Germanii kontsa XIX – nachala XX veka [«Professor Unrat» as a reflection of the problems of education in Germany at the end of the 19th – beginning of the 20th centuries]. *Vcheni zap. Khark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 17, pp. 202–208.

9. Potapova, Zh. E. (2012). Robert Musil "Die Verwirrungen des Zoglings Törleß" = Lingvostilisticheskiye aktualizatory temy "Shkola" v romane Roberta Muzilya "Dushevnyye smuty vospitannika Terlesa" [Robert Musil "Die Verwirrungen des Zoglings Törleß" = Linguistic-stylistic actualizers of the theme "School" in Robert Musil's novel "Soul Disorders of Terles's Pupil"]. *Science, Technology and Higher Education : materials of the international research and practice conference*. Westwood (Canada), 2012, vol. 1, pp. 414–420.

10. Potapova, Zh. E. (2013). Tema shkoly v romane Roberta Muzilya «Dushevnyye smuty vospitannika Terlesa» (Robert Musil «Die Verwirrungen des Zoglings Torleß») [The theme of the school is in Robert Musil's novel «The Troubles of Pupil Terles» (Robert Musil «Die Verwirrungen des Zoglings Torleß»)]. *Vcheni zap. Khark. gumanit. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 19, pp. 239–246.

11. Potapova, Zh. E. (2013). Nemetskie pisateli o godakh ucheby [German writers about years of study]. In: *Naiňovite postizheniya na evropeiskata nauka*. Sofiya, Byal GRAD-BG2 OOD Publ., 12, pp. 57–59.

12. Potapova, Zh. E. (2014). Vospitatel'noye kredo uchiteley v kayzerovskoy Germanii : po romanu Germana Gesse «Unterm Rad» [The Teachers' Educational Creed in Kaiser Germany: Based on Hermann Hesse's «Unterm Rad»]. In: *Yevropeyskaya nauka XXI veka*. Poland, pp. 47–49.

13. Potapova, Zh. E. (2014). Rol' shkoly i okruzheniya v formirovanii mirooshchushcheniya glavnogo geroya v romane Germana Gesse «Unterm Rad»

[The role of the school and the environment in the formation of the protagonist's worldview in the novel by Hermann Hesse «Unterm Rad»]. In: *Naynovite nuchni postizheniya*. Sofia, 19, pp. 79–81.

14. Potapova, Zh. E. (2014). Usloviya formirovaniya lichnosti v kayzerovskoy Germanii (na materiale povesti Germana Gesse «Pod kolesom») [Conditions for the formation of personality in Kaiser Germany (based on the story by Hermann Hesse «Under the Wheel»)]. *Vchení zap. Khark. gumanít. un-tu «Nar. ukr. akad.»* Kharkiv, 20, pp. 420–425.

15. Potapova, Zh. E. (2014). Yazykovo-stilisticheskiye osobennosti opisaniya atmosfery v avstro-vengerskom voyennom uchilishche (po rasskazu R. M. Ril'ke «Die Turnstunde») [Linguistic and stylistic features of the description of the atmosphere in the Austro-Hungarian military school (based on the story of R. M. Rilke «Die Turnstunde»)]. In: *Trends of modern science*. Sheffield, Science and education LTD, 15, pp. 55–58.

16. Potapova, Zh. E. (2015). Lingvostilisticheskiye priyemy kharakteristiki uchiteley i uchebno-vospitatel'nogo protsessa v romane Germana Gesse «Unterm Rad» [Linguistic-stylistic techniques for the characteristics of teachers and the educational process in the novel by Hermann Hesse «Unterm Rad»]. *Vchení zap. Khark. gumanít. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 21, pp. 444–450.

17. Potapova, Zh. E. (2015). Tsena za pravo byt' pervym [Price for the right to be the first]. *Vedecky pokrok na prelomu tysychlety*. Praha, 12, pp. 55–57.

18. Potapova, Zh. E. (2015). Rol' yazykovoy kharakteristiki v raskrytii zhiznennoy tseli personazha (po proizvedeniyu Marii fon Ebner-Eshenbakh «Der Vorzugsschuler») [The role of the linguistic characteristic in the disclosure of the character's life goal (based on the work of Maria von Ebner-Eschenbach «Der Vorzugsschuler»)]. *Prospects of World Science*. Sheffield, 6, pp. 16–17.

19. Potapova, Zh. E. (2016). Priyem sravneniya i antitezy v proizvedenii Marii fon Ebner-Eshenbakh «Der Vorzugschueler» [Comparison and antithesis in the work of Maria von Ebner-Eschenbach «Der Vorzugschueler»]. *Vchení zap. Khark. gumanít. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 22, pp. 339–346.

20. Potapova, Zh. E. (2016). Yeshche odin «shkol'nyy roman»: Yozef Rot «Der Vorzugsschüler» [Another «school romance»: Joseph Roth «Der Vorzugsschüler»]. *Prospects of World Science –2016*. Sheffield, pp. 14–16

21. Potapova, Zh. E. (2017). Osobennosti avtorskikh priyemov kharakteristiki glavnogo geroya v rasskaze Yozefa Rota «Der Vorzugsschüler» [Features of the author's techniques characterizing the protagonist in the story of Joseph Roth «Der Vorzugsschüler»]. *Vchení zap. Khark. gumanít. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 23, pp. 432–438.

22. Potapova, Zh. E. (2017). Lingvostilisticheskiye sredstva opisaniya shkoly, souchenikov i uchiteley v rasskaze Gansa Fallady «Damals bei uns daheim» [Linguistic-stylistic means of describing the school, fellow practitioners and teachers in the story of Hans Fallad «Damals bei uns daheim»]. In: *Aplikovane vedecke novinky – 2017*. Praha, 2, pp. 75–77.

23. Potapova, Zh. E. (2018). Nemetskaya shkola kontsa XIX – nachala XX stoletiy v vospominaniyakh Gansa Fallady «Damals bei uns daheim» [German school of the late XIX – early XX centuries in the memoirs of Hans Fallada «Damals bei uns daheim»]. *Vchení zap. Khark. gumanít. un-tu «Nar. ukr. akad.»*. Kharkiv, 24, pp. 366–371.

24. Potapova, Zh. E. (2019). Shkol'noye obrazovaniye i samoobrazovaniye v Avstrii kontsa 19-go – nachala 20-go vekov (po proizvedeniyu Stefana Tsveyga «Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers») [School education and self-education in Austria in the late 19th - early 20th centuries (based on the work of Stefan Zweig «Die Welt von Gestern. Erinnerungen eines Europäers»)]. *Vchení zap. Khark. gumanít. un-tu «Nar. ukr. akad.2*. Kharkiv, 25, pp. 155–163.

Наукове видання

Жанна Євгенівна ПОТАПОВА

**Умови формування духовно-моральних цінностей німецької
молоді на рубежі ХІХ–ХХ століть
(на матеріалі художніх творів зазначеного періоду)**

Монографія

(російською мовою)

В авторській редакції
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 29.11.2019. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 7,67. Обл.-вид. арк. 6,13.
Тираж 300 пр. Зам. №.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27.