



А. В. Хуторской

ЧЕЛОВЕКОСООБРАЗНАЯ ДИДАКТИКА Ж.-Ж. РУССО

УДК 37.02

ББК 74.212г(3)

Автор анализирует основные положения дидактической системы прогрессивного педагога-гуманиста XVIII столетия Жан-Жака Руссо, подвергнувшего критике существующую в то время практику воспитания детей господствующих сословий и изложившего в духе своей теории естественного права план воспитания нового человека. Концептуальные положения человекообразной дидактики Ж.Ж. Руссо, по мнению автора, основываются на базовых дидактических принципах, отборе содержания обучения и воспитания, методах естественного обучения, обеспечивающих тесную взаимосвязь с жизнью, активную, «деятельностную» позицию учащихся, формирующуюся на основе перехода от чувственного восприятия к открытию идеи.

Ключевые слова: дидактическая система, содержание обучения, дидактические принципы, воспитание.

A. V. Khutorskiy

JEAN JACQUES ROUSSEAU'S MAN-SYNTONIC DIDACTICS

The author analyses the main ideas of the didactic system of Jean Jacques Rousseau, the progressive pedagogue and humanistic writer of the 18th century, who criticized the practice of upbringing children from privileged societies of that period and developed the system of upbringing a new man in the spirit of his theory of a natural man. The author argues that the main conceptual provisions of Jean Jacques Rousseau's man-syntonic didactics are based on universal didactic principles, correct selection of the content of teaching and upbringing and methods of natural education which en masse ensure students' close interrelation with life and their active pragmatist outlook which are formed on the basis of the transition from sensuous upbringing to the discovery of ideas.

Key words: didactic system, content of education, didactic principles, upbringing

Жан-Жак Руссо пытался доказать, что природа создала людей равными, добрыми и счастливыми, а общество сделало их несчастными, считая, что все, делаемое в обществе, противоречит природе человека. Идея естественной свободы и равенства людей, по его мнению, должна лежать в основе воспитания: только воспитание может устранить социальную несправедливость.

Пожалуй, нет ни одного последующего прогрессивного педагога-гуманиста, который не опирался бы той или иной степени на идеи Руссо в области естественного воспитания. В связи с этим важно определить основные концепции Руссо, в которой нас интересует, прежде всего, дидактическая составляющая.

Одна из наиболее ярких педагогических книг Руссо — роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762). В ней Руссо подверг критике существующую практику воспитания детей господствующих сословий и изложил в духе своей теории естественного права план воспитания нового человека. Эту книгу ждала нелегкая судьба. Парижский парламент осудил книгу на сожжение, Руссо во избежание ареста перебирается в Швейцарию. Книгу осуждает Сорбонна, архиепископ Парижский, Женева, гражданином которой является Руссо, Голландия, где для «Эмиля» нашелся издатель. В кантоне Берн, где сначала укрывался Руссо, его свобода оказывается под угрозой — он переезжает в Невшатель. Здесь он пишет в свою защиту ответ на послание архиепископа Кристофа де Бомона и «Письма с горы».

Что же именно послужило при-

чиной столь критичного отношения к «Эмилю»? Дело в том, что изложенные в книге педагогические воззрения противоречили сложившейся системе образования, отрицая их традиционные основополагающие подходы.

С точки зрения Руссо, в естественном состоянии все является идеальным, поэтому воспитание также должно быть естественным, т. е. соответствовать возрасту ребенка, осуществляться в естественных условиях, например, на лоне природы. Руссо выдвигает идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устранив вредные влияния.

Руссо противопоставляет природу и общество. Он предлагает максимально ограничить влияние человечества на ученика, не видя в этом пользы для его природы. «Все выходит хорошим из рук Творца, — пишет Руссо, — все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, возвращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он все переворачивает, все искажает, любит безобразие, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, — не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду»¹.

Свое воззрение на природу и культурное общество Руссо выражает в словах: «все дело в том, чтобы не испортить человека природы, приносившая его к обществу».

¹ Все цитаты приведены из романа Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или о воспитании».

Руссо исходит из мысли, что ребенок — дар природы, задача педагогики — развить его задатки, помочь ему усвоить себе необходимые для жизни в обществе знания, приравливаясь к его возрасту, и научить его какому-нибудь делу, которое помогло бы ему стать на ноги. Для решения такой задачи Руссо выдвинул соответствующие идеи и советы: требование, чтобы матери сами вскармливали своих детей, протест против скручивания младенца пеленками, забота о соответствующей детским представлениям обстановке, осуждение преждевременного обучения, необходимость изыскивать способы приохотить ребенка к учению, наводить его на необходимые для него понятия, требование к наказаниям как естественным последствием поведения ребенка, а не произвола и насилия над ним.

Согласно воззрениям Руссо, средством нового воспитания является свобода или природная жизнь вдали от искусственной культуры, без вредных влияний общества. Функция воспитателя — незаметно направлять деятельность ребенка, формировать его интересы, взгляды. Руссо не отличает учителя от воспитателя, так же как ученика от воспитанника. Он считает, что детям предстоит преподавать лишь одну науку — науку об обязанностях человека, и эта наука неделима.

Дидактические принципы Руссо. Система естественного воспитания и обучения у Руссо основывается на базовых дидактических принципах.

Первый принцип, с нашей точки зрения, можно сформулировать так: всю свою жизнь человек должен быть счастлив. Его счастье — дар природы. Этот принцип противостоит утверж-

дениям, которые проповедуют труд как самоцель и наказующее воспитание. Руссо ожидает от природы всего чего угодно и потому опасается любого предвосхищения событий, вплоть до того, что даже сдерживает умственное развитие ученика.

Второй принцип: любое обучение должно восприниматься с удовольствием, ребенок должен ждать и желать его, оно должно отвечать его потребностям, его любознательности, помогать ему в анализе трудных ситуаций. Приобретение знаний должно быть связано с эмоциональной, практической и интеллектуальной жизнью ученика.

Третий принцип: в основе всего обучения должны быть конкретные наблюдения и познание на опыте. Ребенок нуждается в собственном видении и собственном суждении больше, чем в специальных знаниях. Знать — это не значит верить наставлениям учителя, это значит — видеть и рассуждать. По мнению Руссо, даже дополнительные средства и орудия не должны подменять собственного чувствования ученика: «Чем искуснее наши приборы, тем более грубыми и неловкими делаются наши органы: собирая вокруг себя машины, мы не находим их уже в самих себе. Но когда мы употребляем на производстве этих машин ту ловкость, которая могла бы заменить машины, когда проницательность, необходимую для того, чтобы обходиться без них, мы применяем к их устройству, то мы выигрываем, ничего не теряя, к природе прибавляем искусство и, не делаясь менее ловкими, становимся более изобретательными. Если я вместо того, чтобы привязывать ребенка к книгам, занимаю его работой

в мастерской, то руки его работают на пользу ума: он становится философом, думая, что он только ремесленник».

Основная задача воспитания по Руссо — сформировать сердце, суждение и ум (именно в таком порядке). Для реализации этой задачи предлагается три уровня развития: в первую очередь, тело и телесные упражнения, которые его укрепляют, подменяя собою нарождающуюся чувствительность, — это природа, естественное. Далее — разум и умственные предметы, умеряющие влияние предметов чувственных. И, наконец, скачок к творцу природы, к Богу, который непостижим для нашего ума.

Для реализации образования Руссо называет три рода учителей: *природа, люди, вещи*. «Внутреннее развитие наших способностей и наших органов есть воспитание, получаемое от природы; обучение тому, как пользоваться этим развитием, есть воспитание со стороны людей; а приобретение нами собственного опыта относительно предметов, дающих нам восприятие, есть воспитание со стороны вещей».

Обучение должно соответствовать развитию. В педагогике Руссо главенствует принцип: ребенок — это не взрослый, и взрослым не следует обращаться с ним по-взрослому. Ребенку еще предстоит пройти в своем развитии последовательные стадии. Данный принцип лежит в основе структуры его трактата «Эмиль, или О воспитании», каждая часть которого соответствует определенному возрасту: первая книга рассматривает рождение ребенка; вторая — от рождения до 6—7 лет; третья — от двенадцати лет; четвертая — отрочество.

Руссо считает, что до двенадцати лет жизнь ребенка определяется его жизненными потребностями, для удовлетворения которых необходима постоянная помощь взрослого. Затем растущие силы ребенка равновесны его реальными возможностями и требованиям. И только после 12 лет, по мнению Руссо, возникают условия для обучения: «В двенадцать или тринадцать лет силы ребенка развиваются гораздо быстрее потребностей... У него силы даже больше, чем нужно... Что же ребенку делать с этим избытком способностей и сил, который теперь у него налицо, но которого не будет в другом возрасте? Он постарается употребить его на занятия, которые могли бы ему в случае нужды принести пользу: он перенесет, так сказать, на будущее излишек своего теперешнего бытия; сильный ребенок приготовит запасы для слабого взрослого; но он устроит свои склады не в сундуках, которые могут у него украсть, и не в титулах, которые нужны ему, чтобы действительно обладать своим приобретением, он поместит его в своих руках, в голове, в самом себе. Вот, значит, время для работ, образования, учения, и заметьте, что не я произвольно делаю этот выбор: его указывает сама природа».

Таким образом, час обучения настает, когда в организме пробуждаются силы, еще не ведающие о своих целях и назначении, и ими можно свободно распоряжаться. Руссо так пишет о природной последовательности, необходимой для учета в обучении: «За деятельностью тела, стремящегося к развитию, следует деятельность ума, который

ищет знаний. Сначала дети только подвижны, затем они становятся любопытными; и это любопытство, хорошо направленное, есть двигатель возраста, до которого мы дошли теперь».

Исходной первоначальной силой и естественной склонностью Руссо считает любознательность, которая проявляется сама по себе; ей он противопоставляет напускной интерес к знаниям: «Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляет человека беспрестанно изыскивать новые средства для действия ему. Такова первая основа любознания: это естественное для человеческого сердца влечение».

По мнению Руссо, природа диктует учителю содержание обучения на разных возрастных этапах. Например, социальные, общественные отношения для подростков, на его взгляд, не должны рассматриваться. Вот что согласно этому подходу необходимо знать ребенку на пороге отрочества: «Эмиль обладает знаниями лишь в сфере естественных и чисто физических наук. История ему незнакома даже по имени; он не знает, что такое метафизика и мораль. Он знает существенные отношения человека к вещам, но ему не знакомо ни одно из нравственных отношений человека к человеку. Он плохо умеет обобщать идеи, создавать отвлечения. Он видит общие свойства у известного рода тел, но не рассуждает, что такое эти свойства сами по себе. Он ознакомился с отвлеченным пространством — при помощи геометрических фигур, получил понятие об отвлеченной величине — с помощью алгебраических знаков.

Эти фигуры и знаки и служат для этих отвлечений опорой, на которую полагаются его чувства. Он старается познать не природу вещей, а только те отношения их, которые его интересуют. Все чуждое себе он оценивает только по отношению к себе самому, но зато эта оценка — точная и верная. Прихоть, условность не играет в ней никакой роли. Он более дорожит тем, что ему более полезно, и, никогда не удаляясь от этого способа оценки, ничего не уступает людскому мнению».

По мнению многих педагогов, такой взгляд Руссо считается ошибочным, приводящим к тому, что ребенок оказывается чуждым обществу. Для Руссо же данная ситуация в период отрочества считается нормальной по отношению к природе подростка. Лишь в стадии отрочества ученику надлежит столкнуться с чужжими образцами и познакомиться с мнениями, от встречи с которыми его ранее тщательно оберегали: «Вот время заняться историей; через нее он будет читать в сердцах и без уроков философии; через нее он будет смотреть в них, как простой зритель, без личного интереса и без пристрастия, как судья, а не как сообщник или обвинитель».

Таким образом, позиция Руссо, выраженная в его книге «Эмиль», — не допускать контакта между ребенком и обществом до тех пор, пока его возраст не сделает его самостоятельной личностью, имеющей обо всем свое твердое мнение.

Обучение для жизни. Подход к отбору содержания обучения у Руссо простой: учить только тому, что связано с жизнью ученика. «Я не перестаю повторять: облекайте все ваши уроки

молодым людям в форму поступков, а не речей; пусть они не учат по книгам того, чему может научить их опыт. Какая нелепая задача — упражнять их в искусстве говорить без всякого намерения что-либо сказать; давать чувствовать энергию языка страстей и всю силу искусства убеждать — на школьной скамье, когда у них нет никакого интереса кого-нибудь и в чем-нибудь убеждать! Все правила риторики кажутся лишь пустою болтовней тому, кто не знает, как применить их в свою пользу. Для чего знать ученику, каким способом Ганнибал склонял солдат к переходу через Альпы? Если бы вместо этих великолепных речей вы показали ему, как он должен приняться за дело, чтоб убедить своего надзирателя дать ему отпуск, будьте уверены, что он внимательнее отнесся бы к вашим правилам».

Руссо — сторонник учета особенностей учеников при выборе методов обучения, будь то танцам или наукам: «Разве одна и та же метода пригодна для всех умов? Никогда меня не уверят, что одни и те же позы, одни и те же па, одинаковые движения, одинаковые жесты и танцы идут и к маленькой, живой, резвой брюнетке, и к рослой и красивой блондинке с томными глазами. Когда я вижу, как учитель дает им обоим совершенно одни и те же уроки, я говорю себе: “Этот человек держится рутины — и ничего не понимает в своем искусстве”».

Французский просветитель отрицает заучивание, принуждение в занятиях, в том числе и занятиях религией. «Прежде всего, преподавая молодым девушкам вероучение, никогда не делайте из него предмета скуки и при-

нуждения, никогда не обращайтесь в задачу или урок, а поэтому никогда не заставляйте их заучивать наизусть что-нибудь, сюда относящееся, — даже молитвы. На первых порах довольно будет, если сами вы, в присутствии их, регулярно будете читать свои молитвы, не принуждая их, однако, к этому присутствию. Пусть молитвы будут краткими, как учил этому Иисус Христос».

Задачу производственного обучения Руссо видит не в том, чтобы научиться ремеслу, а в том, чтобы стать образованным человеком: «Мы не для того поступили в ученье, чтобы стать рабочими, а для того, чтобы стать людьми; обучение же этому последнему ремеслу труднее и продолжительнее всякого другого. Как же нам быть? Неужели брать столярного мастера на час в день, как берут учителя танцев? Нет, в таком случае мы были бы не ремесленными учениками, но школьниками; а наша честолюбивая цель состоит не столько в том, чтобы научиться столярному ремеслу, сколько в том, чтобы поднять себя до звания столяра».

Методы естественного обучения.

Отправной точкой для познания действительности Руссо считает ощущения ребенка: «Так как ребенок внимателен только к своим ощущениям, то на первый раз достаточно отчетливо показать ему связь этих самых ощущений с предметами, их производящими. Он хочет до всего дотронуться, все взять в руки: не препятствуйте этой пылливости, она даст ему первые опыты знания, самые необходимые. Этим именно путем он научается ощущать тепло, холод, твердость, и мягкость, тяжесть и легкость тел, судить об их величине, фигуре и о всяких доступных чувствах

свойствах, — судить с помощью зрения, осязания, слуха, особенно с помощью сопоставления зрения с осязанием, посредством оценки на взгляд того ощущения, которое он получил бы при помощи пальцев».

Ребенок должен формировать свои первые знания через ощущения, которые ставят его в непосредственную связь с окружающими вещами, а не на книжных примерах, которых он зачастую не понимает и которые в любом случае вызывают только к его послушанию. Однако Руссо не считает, что знания могут быть получены через одни лишь ощущения: «Замечать значит чувствовать; сравнивать значит судить; судить и чувствовать — не одно и то же. Через ощущение предметы представляются мне отдельными, изолированными, такими, каковы они в природе; через сравнение я их сдвигаю, перемещаю, так сказать, кладу один на другой, чтобы определить их различие или сходство и вообще все их отношения». Таким образом, вслед за ощущениями идут методы сравнения, суждения, различение и сходства, выяснение взаимосвязей. Вслед за суждениями Руссо вводит рефлексию, медитацию.

Маленькому ребенку, по мнению Руссо, противопоказан большой запас слов. Следуя своему принципу, он предостерегает против преждевременного расширения словаря ребенка, опасаясь, что средства обучения будут опережать потребности учащегося. Он предпочитает, чтобы учителя скорее тормозили, чем ускоряли приобретение знаний учениками.

По поводу обучения синтаксису Руссо пишет: «Прежде всего, у них, так сказать, своя, соответственная воз-

расту, грамматика, синтаксис которой содержит правила более общие, чем наш; если внимательно всмотреться в дело, мы изумились бы точности, с какою они держатся известных аналогий, очень ошибочных, если хотите, но очень последовательных, которые не нравятся нам только по своей резкости или потому, что обычай не допускает их».

Методы обучения у Руссо опираются на интересы учеников. Каждый раз эти методы связаны с конкретной ситуацией. Сама случайность систематически создается учителем. Постепенно интерес становится определенной точкой зрения на предметы обучения, которые сводятся к основным потребностям, ради удовлетворения которых разворачивается деятельность человека, например к потребности в пище, к потребности в защите и обороне. Учителем запускается механизм синтеза необходимых ученику знаний. Ребенок видит одновременно единство и пользу знаний. Он даже сотрудничает с учителем в попытках на уровне своего умственного развития.

Учителя Руссо считает скорее воспитателем, поскольку «ему надлежит больше руководить, чем обучать. Он не должен давать правил: он должен заставлять находить их».

Словесные методы обучения отрицаются: «Не давайте вашему ученику никаких словесных уроков; он должен получать их лишь из опыта; не налагайте на него никаких наказаний, ибо он не знает, что такое быть виноватым; никогда не заставляйте его просить прощения, ибо он не сумел бы вас оскорбить».

Руссо предлагает убрать из системы обучения приказы ученику, оставив только естественные требования, при-

чем, без их объяснения: «Никогда не приказывайте ему, — ничего на свете, решительно ничего! Не допускайте у него даже представления, что вы претендуете на какую-нибудь власть над ним. Пусть он знает только, что он слаб и что вы сильны, что, по взаимному вашему положению, он необходимо зависит от вас. Пусть он это знает, пусть научится этому, пусть чувствует это; пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжелое иго необходимости, под которым должно склониться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризе людей; пусть уздой, его удерживающей, будет сила, а не власть. Не запрещайте ему того, от чего он должен воздерживаться, поставьте ему только препятствие, без объяснений, без рассуждений, что ему позволяете, позволяйте с первого слова, без упрощения, без просьбы и особенно без условий. Доволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением, но все отказы ваши пусть будут бесспорными, пусть не колеблет вас никакая неустойчивость; пусть сказанное вами «нет» будет несокрушимой стеной, так, чтобы, испытав раз пять—шесть перед ней свои силы, ребенок не пытался уже опрокинуть ее».

Чтобы ребенок привык к внимательности, Руссо предлагает использовать вопросы, которые приведут к тому, что его «сильно поразит какая-нибудь осязательная истина». Например, Руссо предлагает, насмотревшись вместе с учеником на заходящее солнце, обратить его внимание на горы и другие соседние предметы: «Давши ему вдоволь наговориться о

всем этом, помолчите несколько минут, как будто задумавшись, и затем скажите ему: «Я думаю о том, что вчера вечером солнце зашло вон там, а сегодня утром взошло тут; как это могло быть?» Больше ничего не прибавляйте: если он будет вам задавать вопросы, не отвечайте, — заговорите о другом. Предоставьте его самому себе и будьте уверены, что он над этим задумается, для этого нужно, чтоб она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет».

Если ученик не постигает истину, нужно перевернуть вопрос: «Если он не понимает, как солнце переходит от запада к востоку, он, по крайней мере, знает, как оно переходит от востока к западу; чтобы знать это, нужно только иметь глаза. Разъясните же первый вопрос с помощью другого; если ученик ваш не совсем туп, аналогия станет настолько ясной, что не может ускользнуть от него. Вот первый урок его по космографии».

При изучении наук Руссо предлагает применять одновременно методы анализа и синтеза: «иной раз при одних и тех же исследованиях можно и разлагать, и слагать, можно руководить ребенком методом поучающим, но так, чтоб ему казалось, что он делает только анализ. В этом случае оба метода, одновременно применяясь, могут служить друг для друга доказательством. Отправляясь сразу от двух противоположных пунктов и не подозревая, что совершает один и тот же путь, ребенок будет совершенно изумлен встречей, и это изумление может быть только приятным».

Руссо иллюстрирует свой подход на примере изучения учеником геогра-

фии: «Первыми географическими пунктами для него будут город, где он живет, и деревенский дом его отца; потом пойдут — промежуточная местность, текущие по соседству реки, наконец, вид солнца и способ ориентироваться. Тут пункт соединения. Пусть он сам составит карту всего этого — карту самую простую и сначала состоящую из двух только предметов, к которым он мало-помалу присоединит и другие, по мере ознакомления и оценки их расстояний и положения. Теперь вы уже видите, каким преимуществом мы снабдили его заранее, давши ему верный глазомер».

Руссо предлагает руководить познанием ученика незаметным для него образом: «Если он ошибается, оставьте его в покое, не исправляйте ошибок, ждите молча, пока он сам не будет в состоянии увидеть их и исправить, или, самое большее, приведите при удобном случае какую-нибудь выкладку, которая дала бы ему заметить свой промах. Если б он никогда не ошибался, он так хорошо не научился бы. Впрочем, дело не в точном знании топографии страны, но в ознакомлении со средством изучить ее, не важно, будут ли у него в голове эти карты, — важно лишь, чтоб он хорошо понимал, что они представляют, и чтоб имел ясную идею об искусстве составления их. Видите, какая уже разница между знанием ваших учеников и незнанием моего! Те знают карты, мой — составляет их. Вот и новое убранство для его комнаты». В предлагаемом подходе отражается принцип сократовского «знания о незнании», а также деятельностные приоритеты обучения перед знаниевыми.

От ощущений к открытию идей.

Система обучения по Руссо предполагает использование специального способа образования идей у ученика. Идеи ученика возникают в результате сравнения его ощущений. Руссо считает, что в ощущениях ученика уже есть суждения, которые он называет простыми идеями. Эти суждения являются пассивными: они утверждают, что ученик действительно чувствует то, что чувствует. В понятии, или идее, суждение активно: оно сближает, сравнивает, определяет отношения, не определенные чувством.

Методика обучения предусматривает переход от пассивных суждений к активным. Например, когда восьмилетнему ребенку дают мороженое; он подносит ложку ко рту, не зная, что это такое, и, почувствовав холод, вскрикивает: «Ах, как это жжет!». Он не знает ощущения, более сильного, чем жар огня, и думает, что ощущает именно этот жар. То же самое бывает с тем, кто в первый раз видит зеркало или оптический прибор, кто спускается в глубокий погреб среди зимы или лета, кто опускает в теплую воду очень разгоряченную или очень холодную руку, кто катает между двумя скрепленными пальцами небольшой шарик и т. д. Если ученик довольствуется высказыванием того, что видит, что ощущает, то, раз суждение его носит характер чисто пассивный, невозможно, чтоб он ошибся: когда же он судит о вещи по внешности, его суждение уже активно: он сравнивает, устанавливает путем индукции отношения, которых не наблюдал; в этом случае он обманывается или может обманываться.

Чтобы исправить или предупредить заблуждение, Руссо предлагает

применять опыт. Начало опыта состоит в первичных ощущениях действительности. «Покажите ночью вашему воспитаннику облака, бегущие между луною и ним, — он подумает, что это бежит луна в противоположном направлении, а что облака остановились. Он думает так благодаря поспешному неведению, потому что обыкновенно он видит, что малые предметы скорее приходят в движение, чем большие, и потому что облака ему кажутся большими, чем луна, об отдаленности которой он не может судить. Когда, сидя в плывущей лодке, он смотрит с некоторого расстояния на берег, то впадает в обратную ошибку и думает, что бежит земля, потому что, не чувствуя своего собственного движения, он смотрит на лодку, море или реку и на весь свой горизонт как на неподвижное целое, а берег, который он видит бегущим, кажется ему только частью этого целого».

Дальнейшую технологию рождения идей Руссо иллюстрирует на примере изучения погруженной в воду палки. «Когда ребенок в первый раз видит палку, наполовину погруженную в воду, то он видит сломанную палку; ощущение здесь правдиво, и оно оставалось бы таким, если бы мы не знали причины этого явления. Если, значит, вы спрашиваете у него, что он видит, он говорит: «сломанную палку», — и говорит верно, потому что вполне убежден, что видит сломанную палку. Но когда, обманутый своим суждением, он идет дальше и, высказав утвердительно, что видит сломан-

ную палку, утверждает, кроме того, что видимое им и есть действительно сломанная палка, тогда он говорит ложь. Почему это? Потому что тут он становится активным и судит уже не в силу наблюдения, но в силу индукции, утверждая то, чего не ощущает, а именно, что суждение, получаемое им путем одного чувства, будет подтверждено и другим чувством».

Самым простым действием учителя было бы вытащить палку из воды и вывести ученика из заблуждения. Но чему тогда научится ученик? Ничему, кроме того, что он узнал бы и сам. Руссо предлагает другой подход. Его заботит не получение истины, а показ ученику того, как нужно браться за дело, чтобы всегда открывать истину. Для этого предлагается этап «посмотрим, исследуем», вот как его описывает Руссо:

«Эта палка, опущенная до половины в воду, воткнута в перпендикулярном положении. Чтобы знать, сломана ли палка, как это кажется, нам предстоит еще многое сделать прежде, чем вынуть ее из воды или взять в руки.

1. Сначала мы обходим вокруг палки и видим, что излом вертится вместе с нами. Значит, это только глаз наш изменяет его вид, а взгляды не могут двигать тел.

2. Мы смотрим отвесно на тот конец палки, который вне воды; палка уже не изогнута; конец, ближайший к нашему глазу, ровно закрывает собою другой конец². Неужели наш глаз выпрямил палку?

² Сноска, которую дает Ж.-Ж. Руссо: «Впоследствии благодаря более точному опыту я нашел противное». Преломление действует кругообразно, и палка кажется более толстой с того конца, который в воде, нежели с другого; но это ничуть не изменяет силы рассуждения, и вывод получается не менее точный».

3. Мы возмущаем поверхность воды и видим, как палка складывается в несколько кусков, движется зигзагами и следует за волнением воды. Неужели, чтобы сломать, размягчить и расплавить подобным образом палку, достаточно того движения, которое сообщаем мы воде?

4. Мы выливаем воду — и видим, как палка мало-помалу выпрямляется, по мере понижения воды.

Неужели всего этого мало для выяснения факта и открытия преломления? Значит, неправда, будто зрение нас обманывает, так как мы ни в чем другом, кроме него, и не нуждаемся для исправления тех ошибок, которые ему приписываем.

Предположим, что ребенок настолько туп, что не понимает результата этих опытов; тогда на помощь зрению следует призвать осязание. Вместо того чтобы вынимать палку из воды, оставьте ее в том же положении, и пусть ребенок проведет рукою от одного конца до другого; он не почувствует угла; значит, палка не сломана».

Приведенный пример показывает, как осознание ощущения выражается суждением; одно ощущение сравнивается с другими, в результате размышлений ум доходит до идей.

Руссо декларирует необходимость осознанного «невежества» в противоположность преподаванию готовых знаний, считает его единственным средством избежать заблуждения. Он отдает себе отчет о несоответствии предлагаемого подхода традициям учености: «Эмиль никогда не будет знать диоптрики, или пусть изучит ее около этой палки. Он не будет рас-

секать насекомых, не будет считать солнечных пятен; он не будет знать, что такое микроскоп и телескоп. Ваши ученые воспитанники будут смеяться над его невежеством. Они будут правы; ибо, прежде чем пользоваться этими инструментами, я хочу, чтоб он их изобрел, а вы догадываетесь, что это будет не скоро».

Свой подход к обучению Руссо распространяет и на науку, называя ученых сообщества «публичными школами лжи»: «Кто станет отрицать, что ученые знают тысячу истинных вещей, которых невежды никогда не будут знать? Но ближе ли вследствие этого ученые к истине? Совершенно напротив: идя вперед, они удаляются от нее; так как тщеславное стремление судить еще быстрее подвигается вперед, чем их познания, то каждая истина, ими узнаваемая, является в сопровождении сотни ложных суждений. Совершенно очевидно, что европейские ученые общества суть не что иное, как публичные школы лжи; и в Академии наук, несомненно, больше бывает заблуждений, чем во всем племени Гуроноу. Так как, чем больше люди знают, тем более обманываются, то единственным средством избежать заблуждения служит невежество».

Что касается компетенции учителя, то она не ограничивается знанием предмета. Учитель по Руссо должен быть еще и менеджером: «Вы хотите учить тому, чему вас учили, стать учителем географии, математики или языков, музыки или рисования — для этого нужно найти учеников, а следовательно, и лиц, которые всюду рекомендовали бы вас».

Критика идей, выдвинутых Руссо. Мы уже говорили, что Руссо подвергся беспощадной критике за свои воззрения со стороны современников в том числе и прогрессивных педагогов. Вольтер считал книгу Руссо «Эмиль» бессвязной и невразумительной. Песталоцци назвал этот трактат — книгой педагогических бредней. Причиной тому были не только педагогические принципы, но и излишне искусственная обстановка, которую Руссо изобразил в своем трактате. Например, Эмиль у него воспитывается не семьей, а гувернером, который для многих семей того времени был несбыточной фигурой.

Положение Руссо о необходимости приохотить ребенка к учению и выжидать соответствующей поры для сообщения известных сведений, приводит в романе к несообразностям. Например, чтобы приохотить Эмиля к грамоте, его приглашают в гости записками, которые по его безграмотству остаются непрочитанными; из разговора с садовником мальчик впервые получает понятие о собственности; понятие о Боге ему сообщают в таком возрасте, до которого невозможно обходить религиозные вопросы. Руссо считает, что не следует говорить с ребенком о религии до наступления отрочества, чтобы он не вообразил себе антропоморфного бога и не впал в язычество; к вере способен лишь хорошо тренированный разум.

В системе обучения Руссо детям не рекомендуется читать до 15 лет, считается, что их развитие идет естественным для того времени образом. После 15 лет — предлагается чтение исторических сочинений, в основном, биографий великих людей.

Такая система предохранения ребенка от того, что он не должен знать или делать — например, от чтения книг, оказывается неисполнима на практике.

Критике подверглось также предлагаемое Руссо разделение содержания обучения мужчин и женщин, придание женщине вторичной роли. Задача женщины, по Руссо, внести согласие в жизнь мужчины, дополнением которой является ее собственная жизнь. Можно поощрять любовь женщины к украшениям при условии, что у нее не возникнет стремления к роскоши; то же касается ее склонности к пению, музыке и танцам. Она должна уметь любезно принять гостей своего мужа. Руссо так пишет о различии установок при обучении женщин и мужчин: «Дело женщин — открывать, так сказать, экспериментальную нравственность, наше дело — приводить ее в систему. У женщины больше ума, у мужчины больше гения; женщина наблюдает, а мужчина рассуждает: из этой совместной работы является в результате самое светлое разумение и самое полное знание».

Дидактические подходы Ж.-Ж. Руссо продолжают будоражить умы и сегодня. Вот, например, что пишет студентка Московского педагогического университета Лариса Ларичкина после моей лекции:

Наибольшие противоречия у меня вызвала концепция Ж.-Ж. Руссо. Он делил жизнь ребенка на 4 периода. В первый период — от рождения ребенка до двух лет — он считал необходимым главное внимание уделять физическому воспитанию;

во второй — от 2 до 12 лет — воспитанию чувств; в третий — от 12 до 15 лет — умственному воспитанию; в четвертый — от 15 до 18 лет — нравственному воспитанию. Я с этим абсолютно не согласна. Что это за «расписание»? Со стольких лет мы будем лишь рассматривать мир, затем мы начнем читать книжки (где-то с 12 лет). Но ведь даже, если взять те же книги, то, по-моему, ребенку надо давать читать намного раньше. Начиная со сказок, которые ему читали родители, и кончая собственным выбором литературы. А что можно сказать о его рекомендации читать лишь роман Д. Дефо «Робинзон Крузо», который, по его мнению, демонстрирует, как общение с природой и труд совершенствуют человека нравственно? Получается, он снова загоняет ребенка в «рамки»?

А современное ему общество он считает аморальным. Ну, хорошо, не все общество идеально, я со-

гласна. Но зачем удалять юношу (с 15 лет) куда-то в «деревню», чтобы он поговорил с хорошими людьми? По-моему, в любом обществе каждый человек избирает свой путь и для этого его совсем не обязательно запихивать куда-то в глушь. Так же я не согласна с тем, что с религией молодых людей надо знакомить не моложе восемнадцати лет, так как у них еще нет определенных стандартов понимания Бога. Каждый верит и понимает его по-своему. Ну и естественно, я не согласна с его назначением женщины. Женщина — тоже человек, а не просто «покорная овечка».

Между тем, критика отдельных «перегибов» системы обучения и воспитания Руссо не заслонила его главных установок на человекообразность и природосообразность образования. Взгляды Руссо впоследствии оказались чрезвычайно распространены и развиты во многих педагогических теориях, особенно гуманистически ориентированных.

Список литературы

1. Валлон, А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» / А. Валлон // Перевод В. Э. Орла по изданию: J.-J. Bousseau. *Emile ou de l'Education*. — Paris : Editions Sociales, 1958. — Р. 7–60.
2. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Я. А. Коменский, Д. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци: Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. — М. : Педагогика, 1989. — С. 199–296.
3. Руссо, Ж.-Ж. Избранные сочинения в 3-х томах: Пер. с фр. / Руссо Жан-Жак ; Сост. и авт. вступит. ст. И. Е. Верцман. — М. : Гослитиздат, 1961. — Т. 1. — 852 с.; Т. 2. — 768 с.; Т. 3. — 728 с.
4. Руссо, Ж.-Ж. Педагогические сочинения в двух томах / Под ред. Г. Н. Жибладзе. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1. — 654 с.; Т. 2. — 336 с.
5. Руссо, Ж.-Ж. Человек, будь человеком / Ж.-Ж. Руссо ; Пер. с франц. М. А. Энгельгарда. — СПб. : Северь, 1912. — 58 с.