



Е. Н. Астафьева

ПЕДАГОГИКА МАНИПУЛЯЦИИ ЖАН-ЖАКА РУССО

УДК 371.48 Руссо
ББК 74.03(3)

Ж.-Ж. Руссо стремился преодолеть деструктивные последствия прямых педагогических воздействий воспитателя, во многих вызывающих сопротивление со стороны воспитанников. Он попытался обосновать целесообразность манипулятивной педагогики, основанной на скрытом влиянии наставника на ребенка посредством создания особой воспитывающей и обучающей среды. Важнейшую задачу педагогической манипуляции Ж.-Ж. Руссо видел не только в скрытом формировании у ребенка правильных установок и побуждений, но и в предотвращении деструктивных конфликтов в общении наставника и питомца. Ребенок должен преимущественно воспитываться посредством «хорошо направленной свободы».

Ключевые слова: педагогика средовой манипуляции Ж.-Ж. Руссо; обучающая и воспитывающая среда; воспитание посредством «хорошо направленной свободы».

E. N. Astafieva

PELAGOGY OF MANIPULATION OF JEAN-JACQUES ROUSSEAU

J.-J. Rousseau strived to overcome destructive consequences of direct exposure of the child to pedagogical influences of the mentor which more often than not provoked the child's resistance. He tried to prove the effectiveness of pedagogy of manipulation based on hidden influence of the mentor on the child by means of creating a special environment provided him with knowledge and moral education. In R's opinion the main task of pedagogical manipulation does not boil down to instilling in the child correct principles motivations, it should also prevent destructive conflicts between the mentor and the child. The child should be mainly brought up by means of "well directed freedom"

Key words: pedagogy of environmental manipulation of J.-J.; teaching and personality forming environment, upbringing by means of "well directed freedom"

В педагогической науке идет интенсивный поиск таких моделей образования, с помощью которых можно успешно решать задачи воспитания и

обучения подрастающих поколений. При этом со всей остротой ставится вопрос о необходимости поиска эффективных путей по преодолению того

сопротивления, которое часто возникает со стороны ребенка педагогическим усилиям наставника, порождая острые конфликты между ними и подчас превращая образование в деструктивный, разрушительный процесс.

Одно из направлений такого поиска связано с разработкой Г. Б. Корнетовым парадигм педагогики авторитета, манипуляции и поддержки [4]. По мнению Г. Б. Корнетова, традиционная педагогика несет в себе мощную негативную интенцию, порождающую сопротивление воспитанника педагогическим усилиям воспитателя, которому часто приходится навязывать воспитаннику цели развития насильственным путем. Традиционная педагогика также затрудняет развитие у ребенка способности к свободному, ответственному, самостоятельному жизненному выбору. Г. Б. Корнетов связывает возникновение педагогики манипуляции с поиском «такой модели учебно-воспитательного процесса, которая бы исключала или, по крайней мере, сводила до возможного минимума столкновение воли воспитателя и воли воспитанника, позволяла преодолеть рассогласование педагогических целей учителя и жизненных целей ученика посредством использования особого механизма межличностного взаимодействия. Искомая модель образовательного процесса была также призвана обеспечить у воспитанников способность к самостоятельному, свободному, ответственному жизненному выбору. Указанные требования нашли свое воплощение в разработке модели образовательного процесса, который соответствовал парадигме педагогики

манипуляции. Эта парадигма концептуализирует группу педагогических подходов, позволяющих, с одной стороны, сохранить ведущую роль учителя в учебно-воспитательном процессе, а с другой — сделать ее незаметной для учеников... Педагогика манипуляции отнюдь не предполагает, что ребенком манипулируют вопреки его интересам, хотя, естественно, может быть и такое. Наоборот, конструктивная манипуляция в образовании становится позитивным средством развития ребенка, причем развития значительно более продуктивного и интенсивного, позволяющего с большей глубиной осознавать свое Я, чем это обеспечивает педагогика авторитета. Однако педагогика манипуляции так же, как и педагогика авторитета, базируется на установке, согласно которой наставник лучше знает, что нужно его питомцу, чем сам воспитанник, и воспитатель организует его движение (развитие) к определенным им целям образования. Действуя в рамках парадигмы педагогики манипуляции, воспитатель стремится спроектировать такую модель учебно-воспитательного процесса, которая позволяет не предъявлять ученику педагогическую цель в явном виде, избегать прямого формирующего, пусть объективно и соответствующего его интересам, ненасильственного воздействия на него, не демонстрировать, а, наоборот, тщательно скрывать свою, безусловно руководящую, позицию ведущего в ходе организации воспитания и обучения ребенка» [5. С. 140–143].

Г. Б. Корнетов показал, что в истории педагогики существовали различные модификации педагогики манипуляции [3]. Одна из них была разработана Ж.-Ж. Руссо. Рассматривая ее, Г. Б. Корнетов обращает внимание на то, что, «по мнению Ж.-Ж. Руссо, наставник должен всячески стремиться скрыть свою роль ведущего в образовательном процессе. Если ребенок будет считать себя господином, хотя управлять его поведением и развитием будет учитель, то тогда удастся сохранить видимость свободы, поработив при этом саму волю воспитанника. Сохраняя у него иллюзию собственной независимости, педагог может предотвратить детские капризы, избежать столкновения воли участников образовательного процесса. При этом ребенок будет считать себя хозяином собственной воли, а воспитатель будет исподволь реализовывать свою волю. Ж.-Ж. Руссо считал, что не словесные уроки, а лишь уроки, извлеченные из собственного опыта, будут значимы и полезны для учеников. Он предлагал организовывать воспитание таким образом, чтобы ребенок не догадывался, что им управляют» [5. С. 147]. Т. е. эффективным механизмом организации педагогического взаимодействия является манипуляция.

На средовой характер педагогической манипуляции Ж.-Ж. Руссо обращает внимание и Б. М. Бим-Бад. Он пишет, что в «Эмиле» «питомец научается тем лучше, что не видит намерения его научения, если он сам этого не попросит. Он приобретает большой опыт, когда берет уроки у природы, а не у людей... Задача учителя в том, что-

бы организовать интересное и полезное для детей их окружение. Это искусство управлять без предписаний: делать все, не делая самим ничего, кроме главного — устройства непосредственной среды активности для детей» [1. С. 30].

Основы своей средовой манипулятивной педагогики Ж.-Ж. Руссо изложил в романе-трактате «Эмил, или О воспитании». Причем важнейшую задачу педагогической манипуляции он видел не только в скрытом формировании у ребенка правильных установок и побуждений, но и в предотвращении деструктивных конфликтов в общении наставников и питомцев. Тех конфликтов, которые резко обостряли отношения между ними, порождали сопротивление ребенка направленным на него воспитывающим и обучающим усилиям взрослого, резко снижали эффективность педагогической деятельности, калечили психику ребенка.

Согласно точке зрения Ж.-Ж. Руссо, воспитание «дается нам природою, или людьми, или вещами», и человек, соответственно, «есть результат работы троякого рода учителей». Утверждая, что «ученик, в котором эти различные уроки противоречат друг другу, дурно воспитан и никогда не будет в ладу с самим собой» [7. С. 26], он видел источник внутрличностных конфликтов в «разнонаправленности» факторов, условий и воздействий, которые формируют человека, определяют его становление.

Рассматривая вопрос о том, в какой степени можно управлять тремя различными видами воспитания, Ж.-Ж. Руссо писал: «Воспитание со стороны природы вовсе не зависит от

нас, а воспитание со стороны вещей зависит лишь в некоторых отношениях. Таким образом, воспитание со стороны людей — вот единственное, в котором мы сами — господа; да и тут мы только самозванные господа, ибо кто может надеяться всецело управлять речами и действиями всех тех людей, которые окружают ребенка?» [7. С. 26].

Ж.-Ж. Руссо полагал, что природа и люди увлекают ребенка на «совершенно разные дороги», вынуждая его «делить себя между ними». Конфликт между естественными устремлениями организма младенца и их искусственными ограничениями со стороны взрослых имеет деструктивный характер: «Импульс внутренних частей тела, стремящегося к росту, встречает непреодолимое препятствие для потребных ему движений. Дитя непрерывно делает бесполезные усилия, которые истощают его силы или замедляют их развитие» [7. С. 32—33].

Конфликты между маленьким ребенком и наставником начинаются тогда, когда воспитатель пытается прямо и непосредственно регулировать поведение своего питомца, вводить его в определенные рамки, противопоставлять устремлениям ребенка свою волю. По убеждению Ж.-Ж. Руссо, наставник «не должен давать правил: он должен заставлять находить их» [7. С. 44]. Эти правила должны вырастать из взаимодействия ребенка с окружающим миром, с теми вещами, которые составляют непосредственную среду его жизни. «Пока дети будут встречать сопротивление лишь в вещах, а не в воле другого, они не сделаются ни уп-

рямыми, ни гневными и лучше сохранят свое здоровье» [7. С. 63], — писал Ж.-Ж. Руссо. Должное поведение начинает формироваться без видимых усилий, как естественное и необходимое продолжение естественного порядка вещей, окружающих ребенка.

Ж.-Ж. Руссо устанавливает правила, суть которых «состоит в том, чтобы давать детям больше истинной свободы и меньше власти, предоставлять им больше действовать самим и меньше требовать от других. Таким образом, приучаясь с ранних пор ограничивать желания пределами своих сил, они мало будут чувствовать лишение того, что не в их власти» [7. С. 65].

Размышляя о принципах воспитания детей в возрасте 2—12 лет, Ж.-Ж. Руссо развивал идеи манипулятивной педагогики: «Держите ребенка в одной только зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания. Противопоставляйте его неразумной воле одни только физические препятствия или такие наказания, которые вытекают из самих действий и которые он при случае припоминает; нет нужды запрещать дурной поступок, достаточно помешать совершению его. Опыт или бессилие должны одни заменять для него закон. Соглашайтесь исполнять его желания не потому, что он этого требует, а потому, что ему это нужно. Когда он действует, пусть не знает, что это — послушание; когда за него действуют другие, пусть не знает, что это — власть. Пусть он одинаково чувствует свободу как в своих действиях, так и в вещах. Вознаграждайте в нем недостаток силы ровно настоль-

ко, насколько это нужно ему, чтобы быть свободным, а не властным; пусть он, принимая ваши услуги с некоторого рода смирением, мечтает о том моменте, когда сумеет обойтись и без них и когда будет иметь честь служить себе» [7. С. 85].

По мнению Ж.-Ж. Руссо, не столько педагогические усилия наставника, сколько окружающая ребенка обстановка должна определять рамки его поведения. Однако воспитатель не может и не должен быть равнодушен к этой обстановке, он должен самым активным образом участвовать в формировании жизненной среды воспитанника, стремясь придать ей обучающий и воспитывающий характер, т. е. педагогизировать ее. При этом среда, в которой живет ребенок и которая оказывает на него формирующее влияние, оказывается важнейшим педагогическим инструментом, средством образования его личности. Прямое называние воспитаннику своей педагогической воли наставником, по мысли Ж.-Ж. Руссо, должно быть сведено к минимуму, стремиться к нулю. Это предотвращает превращение педагогических усилий воспитателя в конфликтоген, провоцирующий конфликты между взрослым и ребенком в процессе воспитания и обучения последнего.

При этом Ж.-Ж. Руссо обращает внимание на то, что стремление избежать конфликтов с ребенком посредством бесконечных уступок питомцу со стороны наставника ведет к весьма пагубным последствиям: «Знаете ли, какой самый верный способ сделать вашего ребенка несчастным? Это — приучить его не встречать ни в чем

отказа; так как желания его постоянно будут возрастать вследствие легкости удовлетворения их, то рано или поздно невозможность вынудит вас, помимо вашей воли, прибегнуть к отказу, и эти непривычные отказы принесут ему больше мучений, чем самое лишение того, чего он желает» [7. С. 87—88]. Стратегия поведения в конфликте, основанная на уступках, оказывается, по мнению великого женеваца, непродуктивной.

Ж.-Ж. Руссо утверждал, что ребенок до 12 лет еще не способен слушать голос разума. Поэтому бесполезно пытаться его убедить в том, что повиновение есть долг. Этому не помогут ни насилие, ни угрозы. Страх наказания, надежда на прощение, приставание, неумение найти при ответе вытянут из них все требуемые признания, но не убедят их. Кроме того, это будет иметь губительные последствия для взаимоотношений воспитателя и воспитанника, приведет к нравственной деформации ребенка: «Налагая на них обязанность, которой они не чувствуют, вы вооружаете их против вашей тирании и отвращаете от любви к вам; далее, вы научаете их быть скрытными, двоедушными, лживыми — из желания вырвать награду или укрыться от наказания; наконец, приучая их покрывать всегда тайный мотив каким-нибудь видимым мотивом, вы сами даете им средство беспрестанно обманывать вас, скрывать от вас свой истинный характер и при случае отделяться от вас и от других пустыми словами» [7. С. 92]. Возникает почва для постоянных межличностных конфликтов, которые имеют тенденцию

перманентно продуцироваться при прямом педагогическом взаимодействии, порождающем почти непрерывное сопротивление ребенка направленной на него воле взрослого.

Каким же образом Ж.-Ж. Руссо предлагает решать проблему воспитания, порождаемую конфликтом, который проистекает из столкновения воли двух субъектов педагогического процесса? Он пишет по этому поводу: «Обращайтесь с вашим воспитанником сообразно с его возрастом. Поставьте прежде всего его на должное место и умеете удерживать на нем так искусно, чтоб он не пытался покинуть его. Тогда, не зная еще, что такое мудрость, он на практике получит самый важный урок ее. 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 уздою, его удерживающею, будет сила, а не власть. [...] Таким именно способом вы сделаете его терпеливым, ровным, безропотным, смиренным — даже тогда, когда он не получит желаемого, ибо это лежит в природе человека — терпели-

во переносить неизбежность вещей, но не сумасбродную волю другого. [...] Странно, что с тех пор, как берутся воспитывать детей, не придумали еще другого способа руководить ими, кроме соревнования, зависти, ненависти, тщеславия, жадности, низкого страха, всех страстей, наиболее опасных, наиболее способных волновать и портить душу, даже прежде чем сформируется тело. При всяком преждевременном наставлении, которое вбивают им в голову, в глубине их сердца насаждают порок; безрассудные воспитатели думают сделать чудо, делая их злыми с целью научить, что такое доброта. [...] Испробованы все орудия, кроме одного-единственного, которое может вести к успеху, — кроме хорошо направленной свободы. [...] 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» [7. С. 92—94].

Таким образом, важнейшие жизненные уроки для ребенка не могут быть результатом прямых педагогических воздействий воспитателя. Воспитанник должен их получать из взаимодействия с окружающим миром, с окружающими вещами. Однако наставник должен прямо и непосредственно способствовать тому, чтобы этот внешний мир оказывал на ребенка влияние, обеспечивающее решение важнейших педагогических задач. При этом ребенок должен чувствовать «иго», налагаемое на него «вещами», а не воспитателем, что предотвращает конфликты между ними, способствует принятию требований, которые, как

кажется ребенку, он во многом определяет сам, исходя из своего личного опыта взаимодействия с внешним миром. Ребенок ощущает себя свободным, но эта свобода незаметно для него направляется наставником.

Вот некоторые конкретные педагогические рекомендации Ж.-Ж. Руссо, раскрывающие его позицию манипулятивного педагога: «Неугомонный ребенок ваш портит все, до чего ни дотронется. Вы не должны сердиться: удалите только с глаз долой все, что он может испортить. Он ломает свою мебель — не торопитесь заменить ее новою: дайте ему почувствовать вред лишения. Он бьет окна в своей комнате: пусть на него ночь и день дует ветер — не бойтесь, что он получит насморк: лучше ему быть с насморком, чем сумасбродом. Никогда не жалуйтесь на неудобства, которые он вам причиняет, но постарайтесь, чтоб он первый почувствовал их» [7. С. 104]. Его важнейшее требование: «Наказание никогда не следует налагать на детей, как наказание, что оно должно всегда являться естественным последствием их дурного поступка» [7. С. 105]. А отсюда вывод: «При естественном и свободном воспитании из-за чего станет лгать вам ребенок? что ему скрывать от вас? Вы не журите его, не наказываете, ничего от него не требуете — отчего же ему не рассказать вам всего того, что он сделал, так же откровенно, как и своему маленькому товарищу? В этом признании для него не больше опасности в первом случае, чем во втором» [7. С. 106].

При обучении Ж.-Ж. Руссо призывал ничего не навязывать ребенку

(т. е. не провоцировать деструктивные конфликты), а опираться на его желание учиться: «Внушите ребенку это желание и затем... всякая метода будет хороша для него. Непосредственный интерес — вот великий двигатель, единственный, который ведет верно и далеко» [7. С. 126].

Однако внушать интерес к учебе следует формировать исподволь, незаметно для ребенка, посредством манипуляции, так, чтобы была незаметна роль старших в этом процессе. Ж.-Ж. Руссо иллюстрировал свой подход следующим примером: «Эмиль получает иной раз от отца, родных или друзей записки с приглашением на обед, прогулку, катанье на лодке, с приглашением посмотреть какой-нибудь общественный праздник. Записки эти коротки, ясны, отчетливо и хорошо написаны. Нужно найти кого-нибудь, кто бы прочел их; такого человека не всегда найдешь в данное время или он мало склонен к услуге за вчерашнюю услужливость ребенка. Таким образом, случай, момент проходит. Наконец, ему читают записку, но уже поздно. Ах, если б он сам умел читать! Получают еще записки; они так коротки! содержание так интересует! Хотелось бы попробовать разобрать их; другие то помогают, то отказывают. Ребенок напрягает силы, наконец, разбирает половину записки: дело идет о том, что завтра предстоит есть крем... Но где и с кем? Сколько тратится усилий, чтобы прочитать и остальное!» [7. С.126].

Подобная ситуации описывается Ж.-Ж. Руссо и в романе «Юлия, или Новая Элоиза»: «Вы знаете, что наш старший сын уже недурно читает. И

вот как ему пришла охота учиться грамоте... Убедившись, что басни созданы для взрослых, а детям мы всегда должны говорить правду, я отменила Лафонтена. Я заменила его сборником интересных и поучительных историй, по большей части взятых из Библии; потом, увидев, что они нравятся мальчику, я задумала сделать это чтение еще более полезным и попробовала сама сочинять рассказы, сколь возможно для меня занимательные, и всегда, так сказать, на злобу дня. По мере того как они создавались, я записывала их в красивую книгу с картинками, которую всегда держала под замком, и время от времени читала сыну рассказы из нее, — изредка и не подолгу, зачастую одни и те же, добавляя к ним всякие пояснения, а потом переходила к новым. Ежели ребенку нечего делать, ему порою бывает скучно, — мои сказочки служили развлечением. Но, бывало, когда я видела, что он слушает с жадным вниманием, я вдруг будто бы вспоминала, что мне надо распорядиться по хозяйству, и, прервав чтение на самом интересном месте, выходила из комнаты, небрежно бросив книгу на столе. Тотчас мальчик принимался упрощивать свою няню, или Фаншону, или еще кого-нибудь прочесть рассказ до конца, но так как ему не позволяется приказывать, а все были предупреждены мною, его не очень-то слушались. Один отказывался наотрез, у других находились какие-то дела, третий читал, запинаясь на каждом слове, а четвертый, начав читать, по моему примеру, бросал рассказ на середине. Видя, что мальчик огорчен своей зависимостью от всех, кто-то осто-

рожно подсказал ему мысль самому научиться читать, дабы ни от кого не зависеть и перелистать книгу, сколько душе угодно. Мысль мальчику понравилась. Теперь ему надо было найти кого-нибудь, кто любезно согласился бы давать ему уроки, — новое затруднение, которое мы не стали затгивать более, чем следовало. Несмотря на эти предосторожности, он раза три-четыре бросал — его не уговаривали. Я только старался сделать рассказы более занимательными, и тогда он так горячо взялся за дело, что не прошло и полгода с тех пор, как он по-настоящему начал учиться, а уж он скоро будет в состоянии самостоятельно читать сборник. Примерно таким же способом я постараюсь пробудить в нем ревностное желание приобрести знания, требующие последовательных занятий, усердия и подходящие для его возраста» [8. С. 161—162].

Важно подчеркнуть, что Ж.-Ж. Руссо предупреждал о тех крайне негативных последствиях, к которым может привести традиционное насильственное обучение чтению: «Я лучше хотел бы, чтоб он никогда не умел читать, лишь бы не покупать этого умения ценою всего того, благодаря чему самое умение становится полезным; к чему послужит ребенку чтение, если у него навсегда отобьют охоту к нему?» [7. С. 126]. Насилие при обучении чтению не только провоцирует конфликт с тем, кто обучает, и способствует формированию негативного восприятия наставника и его педагогических усилий, но также может породить негативное отношение ребенка к чтению как таковому.

Квинтэссенцию своей педагогической позиции Ж.-Ж. Руссо выразил следующим образом: «Молодые наставники! я вам проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать все, ничего не делая. [...] Вам не удастся никогда создать мудрецов, если вы не создадите сначала шалунов. [...] При самом тщательном воспитании учитель призывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребенок. [...] Всю смышленность, которую ребенок, предоставленный самому себе, употребил бы на заботы о своем самосохранении, он употребляет на то, чтобы спасти свою природную свободу от цепей своего тирана, тогда как последний, не имея никакой настоятельной нужды разгадывать ребенка, находит иной раз для себя выгодным дать волю его лености или тщеславию. [...] Изберите с вашим воспитанником путь противоположный; пусть он считает себя господином, а па деле вы будьте сами всегда господином. Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю. Разве бедный ребенок, который ничего не знает, ничего не может сделать, ни с чем не знаком, не в вашей власти? Разве вы не располагаете по отношению к нему всем окружающим? Разве вы не властны производить на него какое вам угодно влияние? Разве его занятия, игры, удовольствия, горести не в ваших руках, даже без его ведома? Конечно, он должен делать только то, что хочет; но он должен хотеть только того, чего вы от него хотите; он не должен делать ни одного не пре-

дусмотренного вами шага; не должен открывать рта, если вы не знаете, что он скажет. [...] Оставляя его таким образом господином своей воли, вы не станете вызывать его на капризы. Не чувствуя, что поступает так, как следует, он скоро будет делать только то, что должен делать; и хотя бы тело его находилось в постоянном движении, вы увидите, что и все силы разума, ему доступные, пока дело будет касаться настоящей и видимой выгоды, будут развиваться гораздо лучше и гораздо целесообразнее, чем при занятиях чисто умозрительных. [...] Таким образом, не видя в вас стремления противоречить ему, не питая к вам недоверия, не имея ничего такого, что нужно скрывать от вас, он не станет вас и обманывать, не станет лгать вам; он явится таким, каким бывает, когда не чувствует страха; вам можно будет изучать его на полной свободе, и, какие бы вы ни хотели дать ему уроки, вы можете обставить их так, чтоб он никогда не догадывался, что получает уроки. [...] Он не станет уже с любопытною ревностью подсматривать за вашими нравами и не будет испытывать тайного удовольствия при виде ваших промахов. Неудобство, предупреждаемое этим, довольно велико. Одну из первых забот у детей составляет, как я сказал, открытие слабой стороны у тех, кто ими руководит. Склонность эта ведет к злобе, но не от нее происходит: она является следствием потребности ускользнуть от докучливой власти. Изнемогая под тяжестью налагаемого на них ига, дети стараются сбросить его; а недостатки, замечаемые ими в наставниках,

дают им лучшие средства для этого. В то же время зарождается привычка примечать людей по их недостаткам и находить удовольствие в открытии последних. Ясно, что этим путем мы заграждаем еще один источник пороков в сердце Эмиля; не имея никакого интереса находить во мне недостатки, он не станет искать их во мне; ему не особенно захочется искать их и в других» [7. С. 129—131].

Итак, согласно Ж.-Ж. Руссо, педагогу необходима манипуляция, которая позволяет избегать столкновений с ребенком, конфликтов с ним, и вместе с тем, эффективно способствует движению ребенка по пути скрыто определенному наставнику, обеспечивающему его личностное становление и формирование у него тех качеств, которые желательны воспитателю. Причем манипуляция не просто необходима. По сути, Ж.-Ж. Руссо считает ее важнейшим, а во многих случаях единственным базовым педагогическим механизмом.

Переходя к рассмотрению путей воспитания и обучения детей 12—15 лет, Ж.-Ж. Руссо большое внимание уделяет анализу педагогических приемов организации познания ребенком окружающего мира. При этом он рекомендует: «Сделайте вашего ребенка внимательным к явлениям природы, и вы скоро сделаете его любознательным; но, чтобы поддерживать в нем любознательность, не торопитесь никогда удовлетворять ее. Ставьте доступные его пониманию вопросы и предоставьте ему решить их. Пусть он узнает не потому, что вы ему скажали, а потому, что сам понял; пусть

он не выучивает науку, а выдумывает ее. Если когда-нибудь вы замените в его уме рассуждение авторитетом, он не будет уже рассуждать: он станет лишь игрушкой чужого мнения» [7. С. 190].

Как реализовать эту педагогическую установку, Ж.-Ж. Руссо показывает на конкретном примере: «В один прекрасный вечер мы отправляемся гулять в подходящую местность, где горизонт совершенно открыт и позволяет в полном блеске видеть заход солнца; мы подмечаем предметы, по которым можно признать место заката. На другой день, чтобы подышать свежестью утра, мы снова идем в то же место до восхода солнца... Воспитанный в духе наших правил, привыкший извлекать все орудия из самого себя и прибегать к помощи другого в том лишь случае, когда сознает свое бессилие, ребенок долго и молча станет рассматривать каждый новый предмет, который увидит. Он вдумчив, но не любит расспросов. Довольствуйтесь поэтому тем, чтобы представлять ему вовремя предметы; затем, когда увидите, что его любознательность достаточно возбуждена, задайте ему какой-нибудь лаконичный вопрос, который навел бы его на путь к решению. В данном случае, рассмотревшись вместе с ним на заходящее солнце, обратив 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 вошло 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. Чтобы ребенок привык к внимательности и чтобы его сильно поражала какая-нибудь осязательная истина, для этого нужно, чтоб она несколько дней тревожила его, прежде чем он ее откроет. Если он этим путем недостаточно постигает ее, есть средство сделать ее еще более осязательной: 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» [7. С. 190, 191—193].

Идея скрытого педагогического руководства питомцем, т. е. такого руководства, которое является для него незаметным, по сути, манипулятивным, продолжает пропагандироваться Ж.-Ж. Руссо при общении с воспитанниками 12—15 лет: «Ребенком нужно, конечно, несколько руководить, но руководить очень мало, незаметным для него образом» [7. С. 194]. При этом он делает акцент на значение понимания ребенком пользы того, что ему предполагается к изучению: «Как скоро мы добились того, что воспитанник наш усвоил идею, соединенную со словом «полезный», мы имеем новое важное средство для управления им: слово это сильно по-

ражает его, потому что он понимает его только в применении к своему возрасту и ясно видит, что здесь дело касается его настоящего благосостояния... Лишь в редких случаях вашей задачей будет указывать, что он должен изучать: это его дело — желать, искать, находить; ваше дело — сделать учение доступным для него, искусно зародить в нем это желание и дать ему средства удовлетворить его» [7. С. 204—205]. Т. е. задача педагога заключается в том, чтобы искусно зародить в ребенке необходимое желание, причем, по возможности, как можно более незаметно. Ребенок вновь ощутит в полной мере самостоятельность, собственную независимость; педагог направит его развитие в нужную сторону, избегая открыто навязывать воспитаннику свою волю и тем самым предотвращая возможные межличностные конфликты.

Следует обратить внимание на понимание Ж.-Ж. Руссо конструктивной роли внутренних познавательных конфликтов, которые возникают в сознании ребенка при столкновении его с вопросами, не имеющими очевидных ответов, вызывающих личностный интерес. Такие ситуации стимулируют самостоятельную мыслительную активность, поиск путей преодоления возникшего интеллектуального затруднения. При этом педагогу нет необходимости понуждать его к интенсивной интеллектуальной работе, что делает эту работу значительно более свободной и самостоятельной и не превращает наставника в надсмотрщика. По словам Ж.-Ж. Руссо, «принужденный учиться сам по себе,

он пользуется своим разумом, а не чужим; ибо, кто не хочет уступать людскому мнению, тот не должен уступать и авторитету; а большая часть наших заблуждений зарождается не в нас самих, но переходит к нам от других. Результатом этого постоянного упражнения должна быть сила ума, подобная той силе тела, которая приобретает трудом и усталостью» [7. С. 242].

Размышляя о воспитании юношей 15–20 лет, Ж.-Ж. Руссо порывает с идеей педагогической манипуляции: «Доселе вы ничего не добивались от него иначе, как силою или хитростью; авторитет, требование долга ему были неизвестны; чтобы заставить вас повиноваться, приходилось принуждать его или обманывать. Но вы видите, каким множеством новых цепей опутали вы его сердце. Разум, дружба, признательность, тысяча привязанностей говорят ему голосом, которого он не может не узнать. Порок еще не сделал его глухим к этому голосу» [7. С. 382]. Именно в этом возрасте, считает Ж.-Ж. Руссо, юноша, связанный с наставником длительными, ничем не испорченными отношениями, способен позитивно воспринимать прямые педагогические воздействия на себя, принимать авторитет воспитателя, не сопротивляться его воле, не конфликтовать с ним.

На манипулятивную направленность педагогики Ж.-Ж. Руссо обращали внимание многие авторы. Французский психолог А. Валлон в середине XX в. так характеризовал образ идеального учителя в «Эмиле» Ж.-Ж. Руссо: «Этот учитель, кото-

рый готов на любой обман, чтобы создать именно те ситуации, которые он считает необходимыми для умственного и нравственного развития своего подопечного, использует все средства, сообразуясь с возрастом ученика, дабы завоевать и сохранить полное его доверие и обеспечить его послушание» [2. С. 271–272]. Современный британский философ и теоретик образования Т. О'Хейген пишет о том, что критики Ж.-Ж. Руссо считали его педагогическую позицию тоталитарной: «Наставник подвергает ученика унижительному обману и манипуляциям, что извращает и сводит к нулю конечную цель: воспитание независимого взрослого человека». Однако, по мнению Т. О'Хейгена, «на это можно ответить, что без изощренной сценической постановки в детстве ученик станет рабом капризов, причуд и моды, у него не будет шанса развить собственную личность и стать подлинным хозяином самому себе» [6. С. 102].

Емкую характеристику педагогики Ж.-Ж. Руссо в логике ее манипулятивного компонента дал в конце прошлого века французский историк и теоретик педагогики М. Сётар. Он писал о том, что «воспитание было для Руссо искусством примирения противоположностей в целях развития подлинно автономной свободы, зависящей только от самого человека. Возьмем проблему свободы и власти (авторитета). С самого начала Руссо отвергал любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребенка воле воспитателя. Но значит ли это, что ребенок должен быть представлен самому себе? В условиях существующего мира это

было бы роковой ошибкой, ставящей под угрозу его развитие. Если человеку чувствующему предстоит пробиться к автоматическому знанию, он должен трезво осознать реальность, было бы бессмысленно создавать вокруг ребенка искусственный рай, в котором исполнялись бы все его желания. Ведь «следовать природе» в действительности означало бы следовать тому или иному мнению. Как хорошо показывает пример Эмиля, именно преодолевая чреватые конфликтами столкновения с суровой реальностью мира, другими людьми и обществом, человек обретает свободу и состоятельность. И именно здесь решающую роль играет воспитатель, который направляет ребенка, сопровождает его во всех испытаниях и переживаниях и — последнее и самое главное — вооружает его стимулами, чтобы он сумел, когда придет время,

подняться обновленным над обломками своих потерпевших крушение желаний. Все в искусство воспитателя должно заключаться в выполнении его задачи таким образом, чтобы никогда не навязывать ребенку своей воли» [9. С. 22].

Педагогика средовой манипуляции Ж.-Ж. Руссо оказала огромное влияние на развитие последующей теории и практики образования. Свое последовательное воплощение она нашла, например, у М. Монтессори, которая детально разработала метод воспитания детей, опиравшийся на использование их естественной внутренней активности. Эта активность поддерживалась и направлялась специальными дидактическими материалами (так называемыми «материалами Монтессори»), являющимися частью окружающей их среды.

Список литературы

1. Бим-Бад, Б. М. Обучение и воспитание через непосредственную среду / Б. М. Бим-Бад // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 3. — М. : УРАО, 2001. — С. 30—68.
2. Валлон, А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании» / А. Валлон ; Пер. с фр. // Руссо Ж.-Ж. Пед. соч.: В 2 т. — М. : Педагогика, 1981. Т. 2. — С. 271—272.
3. Корнетов, Г. Б. Педагогика манипуляции / Г. Б. Корнетов // Школьные технологии. — 2006. — № 1. — С. 61—69.
4. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования / Г. Б. Корнетов. — М. : УРАО, 2001. — 157 с.
5. Корнетов, Г. Б. Педагогика: теория и история / Г. Б. Корнетов. — М. : АСОУ, 2008. — 272 с.
6. О'Хейген, Т. Жан-Жак Руссо (1712—1778) / Т. О'Хейген; Пер. сангл. // Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи. — М. : ИД Высшая школа экономики, 2012. — С. 102.
7. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: В 2 т. — М. : Педагогика, 1981. — Т. 1.
8. Руссо, Ж.-Ж. Юлия, или Новая Элоиза / Ж.-Ж. Руссо // Пед. соч.: В 2 т. — М. : Педагогика, 1981. Т. 2. — С. 161—162.
9. Сётар, М. Жан-Жак Руссо / М. Сётар ; Пер. с фр. // Мыслители образования: В 4 т. Т. 4. — М. : Магистр, 1996. С. 98—110.