

Естественное воспитание и обучение Ж.-Ж. Руссо

Хуторской Андрей Викторович,

доктор педагогических наук, член-корреспондент Российской академии образования, директор Центра дистанционного образования «Эйдос»

ЖАН-ЖАК РУССО (1712–1778) — ФРАНЦУЗСКИЙ ПИСАТЕЛЬ И ФИЛОСОФ — ПЫТАЛСЯ ДОКАЗАТЬ, ЧТО ПРИРОДА СОЗДАЛА ЛЮДЕЙ РАВНЫМИ, ДОБРЫМИ И СЧАСТЛИВЫМИ, А ОБЩЕСТВО СДЕЛАЛО ИХ НЕСЧАСТНЫМИ. СЧИТАЛ: ВСЁ, ЧТО ДЕЛАЕТСЯ В ОБЩЕСТВЕ, ПРОТИВОРЕЧИТ ПРИРОДЕ ЧЕЛОВЕКА. ВЫДВИНУЛ ИДЕЮ ЕСТЕСТВЕННОЙ СВОБОДЫ И РАВЕНСТВА ЛЮДЕЙ. ПУТЁМ ВОСПИТАНИЯ ХОТЕЛ УСТРАНИТЬ СОЦИАЛЬНУЮ НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ.

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

Одна из наиболее ярких педагогических книг Руссо — роман-трактат «Эмиль, или О воспитании» (1762 год). В ней мыслитель подверг критике существующую практику воспитания детей господствующих сословий и изложил в духе своей теории естественного права план воспитания нового человека.

Эту книгу ждала нелёгкая судьба. После того, как парижский парламент осудил книгу на сожжение, Руссо во избежание ареста перебирается в Швейцарию. Позже книгу осуждают Сорбонна, архиепископ Парижский, Женева, гражданином которой является Руссо, Голландия, где для «Эмиля» нашёлся 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 причиной 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 всё является идеальным, поэтому воспитание должно быть естественным, т.е. соответствовать возрасту ребёнка, осуществляться в естественных условиях, например, на лоне природы. Руссо выдвигает идею свободного воспитания, которое следует за природой, помогает ей, устраняя вредные влияния.

Руссо противопоставляет природу и общество. Он предлагает максимально ограничить влияние общества на ученика, не видя в этом пользы для его природы. «Всё выходит хорошим из рук Творца, — пишет Руссо, — всё вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, возвращенные на другой, одно дерево принести плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он всё переворачивает, всё 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 обкорнал дерево в своём саду»¹.

Своё воззрение на природу и культурное общество Руссо

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

выражает в словах: «всё дело в том, чтобы не испортить человека природы, приравливая его к обществу».

Руссо исходит из мысли, что ребёнок — дар природы, задача педагогики — развить его задатки, помочь ему усвоить необходимые для жизни в обществе знания, приравливая к его возрасту, и научить его какому-нибудь делу, которое помогло бы ему стать на ноги. Для решения такой задачи он выдвинул соответствующие идеи и советы:

- требование, чтобы матери сами вскармливали своих детей;
- протест против скручивания младенца пелёнками;
- забота о соответствующей детским представлениям обстановке;
- осуждение преждевременного обучения;
- необходимость изыскивать способы приохотить ребёнка к учению, наводить его на необходимые для него понятия;
- требование к наказаниям как естественным последствием поведения ребёнка, 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 ребёнка, 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 она неделима.

Дидактические принципы

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 утверждениям, 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, необходимо, чтобы ребёнок ждал и желал его, а оно отвечало его потребностям, его любознательности, помогало 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. Ребёнок нуждается в собственном видении и собственном суждении больше, чем в специальных знаниях. Знать — 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 ребёнка 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».

Соответствие обучения развитию

В педагогике Руссо главенствует принцип: ребёнок — это не взрослый, и взрослым не следует обращаться с ним по-взрослому. Ему ещё предстоит пройти в своём развитии последовательные стадии. Данный принцип лежит в основе структуры его трактата «Эмиль, или О воспитании», каждая часть которого соответствует определённому возрасту: 1-я книга рассматривает рождение ребёнка; 2-я — от рождения до 6–7 лет; 3-я — от двенадцати лет; 4-я — отрочество.

Руссо считает, что до двенадцати лет жизнь ребёнка определяется его жизненными потребностями, для удовлетворения которых необходима постоянная помощь взрослого. Затем растущие силы ребёнка равновесны его реальным возможностям и требованиям. И только после 12 лет возникают условия для обучения: «В двенадцать или тринадцать лет силы ребёнка развиваются гораздо быстрее потребностей... У него силы даже больше, чем нужно... Что же ребёнку 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 перенесёт, так сказать, на будущее излишек своего теперешнего бытия; сильный ребёнок 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 настаёт, когда в организме пробуждаются силы, ещё не ведающие о своих целях и назначении,

и ими можно свободно распоряжаться. Руссо так пишет о природной последовательности, необходимой для учёта 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: «Врождённое стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляет человека беспрестанно изыскивать новые средства для содействия 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 ребёнку 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. Всё чуждое себе он оценивает лишь 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 ребёнок 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 чужими образцами и познакомиться с мнениями, от встречи с которыми его ранее тщательно оберегали: «Вот время заняться историей; через неё он будет читать в сердцах и без уроков философии; через неё 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 ребёнком и обществом до тех пор, пока он не станет самостоятельной личностью, имеющей обо всём своё твёрдое мнение.

Обучение для жизни

Подход к отбору содержания обучения у Руссо простой: учить только тому, что связано с жизнью ученика. «Я не перестаю повторять: облакайте 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 чём-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 отнёсся бы к вашим правилам».

Руссо — сторонник учёта особенностей учеников при выборе методов обучения, будь то танцы или науки: «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 даёт им обeim совершенно одни и те же уроки, я говорю себе: «Этот человек держится рутины — и ничего не понимает в своём 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 принуждения, 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 ребёнка: «Так как ребёнок внимателен только к своим ощущениям, то на первый раз достаточно отчётливо показать ему связь этих самых ощущений с предметами, их производящими. Он хочет до всего дотронуться, всё взять в руки: не препятствуйте этой пылливости, она даст ему первые опыты знания, самые необходимые. Этим именно путём он научается ощущать тепло, холод, твёрдость и мягкость, тяжесть и лёгкость

тел, судить об их величине, фигуре и о всяких доступных чувству 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».

Ребёнок 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, различения и сходства, выяснения взаимосвязей. Вслед за суждениями Руссо вводит рефлексию, медитацию.

Маленькому ребёнку, по мнению Руссо, противопоказан большой запас слов. Следуя своему принципу, он предостерегает против преждевременного расширения словаря ребёнка, 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 возрасту, грамматика, синтаксис которой содержит правила более общие, чем наш; если внимательно вглядеться 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 создаётся учителем. Постепенно интерес становится определённой точкой зрения на предметы обучения, которые сводятся к основным потребностям (ради их удовлетворения разворачивается деятельность человека), например к потребности в пище, к потребности в защите и обороне. Учителем запускается механизм синтеза необходимых ученику знаний. Ребёнок видит одновременно единство и пользу знаний. Он даже сотрудничает с учителем в опытах 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, причём, 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, во взаимном вашем положении, 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, тяжёлое 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 просьб и особенно без условий. Дозволяйте с удовольствием, отказывайте лишь с сожалением, но все отказы ваши пусть

будут бесповоротны, пусть не колеблет вас никакая неустойчивость; пусть сказанное вами «нет» будет несокрушимой стеной, так, чтобы, испытав раз пять-шесть перед ней свои силы, ребёнок не пытался уже опрокинуть её».

Чтобы ребёнок привык к внимательности, Руссо предлагает использовать вопросы, которые приведут к тому, что его «сильно поразит какая-нибудь осязательная истина». Например, насмотревшись вместе с учеником на заходящее солнце, Руссо предлагает обратить его внимание на горы и другие соседние предметы: «Давши ему вдоволь наговориться о всём 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 истина несколько дней тревожила его, прежде чем он её 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 ребёнком 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, ребёнок будет совершенно изумлён встречей, и это изумление может быть только приятным».

Руссо иллюстрирует свой подход на примере изучения учеником географии: «Первыми

географическими пунктами для него будут город, где он живёт, 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 её, 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 определённые чувством.

Методика обучения предусматривает переход от пассивных суждений к активным.

Например, когда восьмилетнему ребёнку дают мороженое; он подносит ложку ко рту, не зная, что это такое, и, почувствовав холод, вскрикивает: «Ах, как это жжёт!». 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 скрещенными 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 путём 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 отдалённости 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 ребёнок 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 убеждён, что видит сломанную палку. Но когда, обманутый своим суждением, он идёт дальше и, высказав утвердительно, что видит сломанную 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 путём 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 научиться 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 ещё многое сделать прежде, чем вынуть её 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?
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.

² Сноска, которую даёт Ж.Ж. Руссо: «Впоследствии благодаря более точному опыту я нашёл 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».

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

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

Приведённый 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 отдаёт себе отчёт о несоответствии предлагаемого подхода традициям учёности: «Эмиль никогда не будет знать диоптрики, или пусть изучит её около этой палки. Он не будет рассекать насекомых, не будет считать солнечных пятен; он не будет знать, что такое микроскоп и телескоп. Ваши учёные воспитанники будут смеяться над его невежеством. Они будут правы; ибо, прежде чем пользоваться этими инструментами, я хочу, чтоб он их изобрёл, а вы догадываетесь, что это будет не скоро».

Свой подход к обучению Руссо распространяет и на науку, называя учёные сообщества «публичными школами лжи»: «Кто станет отрицать, что учёные знают тысячу истинных вещей, которых невежды никогда не будут знать? Но ближе ли вследствие этого учёные к истине? Совершенно напротив: идя вперёд, они удаляются от неё; так как тщеславное стремление судить ещё быстрее подвигается вперёд, чем их познания, то каждая истина, ими узнаваемая, является в сопровождении сотни ложных суждений. Совершенно очевидно, что европейские учёные общества суть не что иное, как публичные школы лжи; и в Академии наук, несомненно, больше бывает заблуждений, чем во всём племени Гуро-

нов. 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 ещё 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 счёл 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 своём трактате. Например, Эмиль у него воспитывается не семьёй, а гувернёром, который для многих семей того времени был несбыточной фигурой.

Положение Руссо о необходимости приобщать ребёнка к учению и выжидать соответствующей поры для сообщения известных сведений проводит 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 ребёнком 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 идёт естественным для того времени образом. После 15 лет — пред-

лагается чтение исторических сочинений, в основном, биографий великих людей.

Такая система предохранения ребёнка от того, что он не должен знать или делать — например, от чтения книг, оказываются 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 её собственная жизнь. Можно поощрить любовь женщины к украшениям при условии, что у неё не возникнет стремления к роскоши; то же касается её 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 её 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».

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

Послесловие к системе Ж.Ж. Руссо³

Ларичкина Лариса, студентка Московского педагогического университета

Наибольшие противоречия у меня вызвала концепция Ж.Ж. Руссо. Он делил жизнь ребёнка на 4 периода. В первый период — от рождения ребёнка 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 четвёртый — от 15 до 18 лет — нравственному воспитанию. Я с этим абсолютно не согласна. Что это за «расписание»? Со скольких лет мы будем лишь рассматривать мир, затем мы начнём читать книжки (где-то с 12 лет). Но ведь даже, если взять те же книги, то, по моему, ребёнку 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 ребёнка в «рамки»?

А современное ему общество он считает аморальным. Ну, хорошо, не всё общество идеально, я согласна. 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 запикивать 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 ещё нет определённых стандартов понимания Бога. Каждый верит и понимает его по-своему. Ну и, что, естественно, я не согласна с его назначением женщины. Женщина — тоже человек, а не просто «покорная овечка». □

³ Подобные послесловия я предлагал писать своим студентам после проведения соответствующих лекций.