

# Парадигма педагогики манипуляции

Г.Б. Корнетов

## Педагогическая интерпретация феномена манипуляции

Проблемы и противоречия педагогики авторитета стимулировали поиск 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 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 её незаметной для учеников.

В системе педагогического и психологического знания феномен манипуляции человеческим поведением изучается преимущественно в рамках психологической науки. В отечественной литературе новейшим и наиболее обстоятельным исследованием феномена манипуляции является монография психолога Е.Л. Доценко, изданная в 1997 г.<sup>1</sup>

Согласно Е.Л. Доценко, суть манипуляции заключается в том, что манипулятор, преследуя свои цели, скрыто, неявно стремится возбудить у адресата (человека, которым манипулирует) намерения, не совпадающие с существующими у него актуальными желаниями. Манипуляция в межличностном общении имеет место тогда, когда возникающий у манипулятора замысел внедряется с помощью специальных ухищрений в психику адресата и заставляет последнего действовать в соответствии с разработанной

для него программой поведения, которую он изначально воспринимает как свою

собственную. Таким образом, с одной стороны, в ходе манипуляции манипулятор осуществляет скрытое программирование мыслей и намерений адресата, а с другой — адресат не осознаёт оказываемого на него воздействия и не знает конечной цели манипулятора.

Манипуляция предполагает использование таких механизмов межличностного общения, которые скрыто влияют на формирование у адресата мотивов поведения, соответствующих целям манипулятора. Манипуляция, учитывающая особенности адресата как субъекта взаимодействия (его потребности, способности, интересы, характер, жизненный опыт и т.п.), оказывается не прямым (явным), а косвенным (скрытым) воздействием на него манипулятора.

Е.Л. Доценко особо подчёркивает роль собственно личностных структур адресата в успехе манипулятивного воздействия, тех структур, которые определяют его как субъекта принятия решения. «Технологически, — пишет он, — манипуляция возникает из признания актором того, что адресат — тоже личность. Это вынужденное признание, поскольку к манипуляции прибегают тогда, когда прямое принуждение или обман невозможны или нежелательны. Идеалом манипулятивного воздействия поэтому оказывается превращение самой личности в средство влияния на человека. В этом смысле эксплуатация личностных структур оказывается апофеозом манипулятивного воздействия — управлять тем, что само управляет! Привлечение данного механизма — одна из существенных характеристик манипулятивного воздействия, в этом его сила и мощь... Манипуляция считается успешной в той мере, в которой манипулятору удаётся переложить ответственность за нужное ему событие на адресата... Однако ответственность не может быть просто передана — она должна быть принята в результате свободного выбора. Но как раз свободы манипулятор предоставлять и не хочет. Вместо этого он так организует воздействие, чтобы у адресата создалась иллюзия собственной свободы в принятии решения... Ощущение (иллюзия) свободы выбора возникает в результате сочетания... необходимых для этого элементов: наличия борьбы мотивов («сомнения прочь») и отсутствия (осознания) стороннего

<sup>1</sup> См.: Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.

вмешательства... Таким образом, эксплуатация личности выражается в имитации процесса самостоятельного выбора между альтернативными мотивами, в создании иллюзии совершения поступка... Человек оказывается в положении побуждаемого самого себя на достижение цели, указанной манипулятором»<sup>2</sup>.

По поводу условий успешности манипулятивных воздействий при организации педагогического процесса С.Л. Братченко и С.А. Рябченко, во-первых, обращают внимание на то, что эти воздействия должны опираться на эффективный психологический механизм, способный обеспечить реальные результаты, т.е. заставить адресата думать, чувствовать и вести себя так, как это требуется манипулятору. Во-вторых, они подчёркивают, что запуск и реализация этого механизма должны быть как можно менее заметными, а в идеале совсем незаметными для адресата<sup>3</sup>.

Ю.В. Щербатых, говоря о способах манипулирования сознанием, различает «программирование», при котором манипулятор вносит свою программу в сознание адресата, и «подталкивание», при котором программа поведения уже находится в последнем, и задача состоит лишь в том, чтобы помочь её реализовать<sup>4</sup>.

В психологической и педагогической литературе феномену манипуляции, как правило, даётся крайне негативная оценка. Так, Е.Л. Доценко, указывая на то, что всякая манипуляция основана на косвенном воздействии, отмечает: «Качество быть манипуляцией задаётся не технологией, а намерением актора: добиться одностороннего выигрыша, навязать адресату собственную цель и пр.»<sup>5</sup>. Манипулятивный подход в педагогике резко критикуют С.Л. Братченко и С.А. Рябченко, считая его скрытым проявлением утончённого авторитаризма. Ю.В. Щербатых рассматривает проблему манипуляции в контексте проблемы обмана. С.Г. Абрамова подчёркивает, что люди, которые становятся объектами манипуляции, как бы теряют свою волю и свою личность, превращаются в своеобразные «вещи», становятся легко управляемыми, предсказуемыми и подконтрольными<sup>6</sup>.

С точки зрения рассматриваемой типологии базовых моделей образовательного процесса педагогика манипуляции (наряду с педагогикой авторитета и педагогикой поддержки) предстаёт в качестве конструктивного способа организации взаимоотношений учебно-воспитательного процесса. Педагогика манипуляции отнюдь не предполагает, что ребёнком манипулируют вопреки его интересам, хотя, естественно, может быть и такое. Наоборот, конструктивная ма-

нипуляция в образовании становится позитивным средством развития ребёнка, причём 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 определённым 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.

Парадигма педагогики манипуляции задаёт учителю такую рамку взаимодействия с воспитанником, которая заставляет его стремиться к созданию у воспитанника ощущения самостоятельности, ответственности за то, что происходит с ним в процессе образования. Причём сам учебно-воспитательный процесс может восприниматься учеником как продукт преимущественно собственной активности, педагогическая организация которого со стороны учителя не ощущается (или почти не ощущается) им.

Воспитанник в контексте манипулятивной модели образования оказывается и объектом педагогического воздействия, ибо цель и средства его развития проектируются воспитателем, и субъектом, так как субъективно он действует самостоятельно, не осознавая, что вектор и рамки его активности определяет наставник. Так педагогическая цель исподволь навязывается ребёнку и незаметно для него самого становится его жизненной целью, что предотвращает столкновение воли наставника и воли питомца. У ребёнка целенаправленно формируется способ-

<sup>2</sup> См.: Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997.

<sup>3</sup> См.: Братченко С.Л., Рябченко С.А. Авторитарный стиль педагогического общения // Magister. 1996. № 3.

<sup>4</sup> См.: Щербатых Ю.В. Искусство обмана. Популярная энциклопедия. М., 1999. С. 105–106.

<sup>5</sup> Доценко Е.Л. Психология манипуляции: феномены, механизмы и защита. М., 1997. С. 173.

<sup>6</sup> См.: Абрамова С.Г. Психология в управлении и для управления (руководителям и подчинённым). М., 1998. С. 49.

ность жить в условиях свободы, принимать ответственные решения, делать самостоятельный жизненный выбор, хотя эта свобода и самостоятельность являются таковыми лишь в сознании ребенка, в то время как в действительности они направляются и программируются.

### Педагогическая манипуляция в истории образования

Хотя в истории образования термины «педагогика манипуляции» или «манипулятивная педагогика» не использовались и тем более никогда ранее не приобретали парадигмального значения, на протяжении многих и многих веков неоднократно предпринимались более или менее успешные попытки теоретически обосновать и практически реализовать модель учебно-воспитательного процесса, которая, по своей сути, была манипулятивной. К числу теоретиков и практиков образования, внёсших принципиальный вклад в становление манипулятивной педагогики, следует отнести Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера, М. Монтессори, А.С. Макаренко.

Самым известным педагогом-манипулятором древности был *Сократ*. Исследователи творчества Сократа обращают внимание на то, что «он затевал разговор как бы ненамеренно, начиная со случайного вопроса. Сократ никогда не поучал, и у него не было учеников, — по крайней мере он так утверждал»<sup>7</sup>. Однако Ксенофонт и особенно Платон блестяще описали педагогический метод Сократа-манипулятора, который сам он называл *майевтикой*, т.е. повивальным искусством.

Афинский мудрец был убеждён, что *подлинное знание содержится в душе человека и не может быть сообщено ему извне*, так что *задача учителя заключается в том, чтобы помочь ученику, во-первых, как бы родить это знание*, т.е. прийти к нему самостоятельно, вывести его из самого себя, не приняв со стороны. И во-вторых, *разобраться в том, является ли оно истинным или нет*. «...Сам я, — говорит Сократ в диалоге Платона «Теэтет», — в мудрости уже неплоден, и за что меня многие порицали, — что-де я выспрашиваю у других, а сам никаких ответов никогда не даю, потому что сам никакой мудрости не ве-

даю, — это правда...

Те же, что приходят ко мне, поначалу кажутся мне иной раз крайне невежественными, а все же по мере дальнейших посеще-

ний и они с помощью бога удивительно преуспевают и на собственный и на сторонний взгляд. И ясно, что от меня ничему они не могут научиться, просто сами в себе они открывают много прекрасного, если, конечно, имели, и производят его на свет. Повития же этого виновники — бог и я». При этом он подчёркивает: «...Мы можем разными способами допытываться, рождает ли мысль юноши ложный призрак или же истинный и полноценный плод»<sup>8</sup>.

Такая постановка вопроса предполагала, что в идеале учитель, с одной стороны, должен был знать, какое знание является истинным, и уметь вести к нему ученика, в неявной форме организуя это движение с учётом имеющегося у него жизненного опыта, способностей и интересов. С другой стороны, учитель не должен навязывать ученику своего собственного мнения, не приобщать к «готовому» знанию, избегать какого-либо догматизма, давления и тем более принуждения, хотя бы и подкреплённого авторитетом.

Метод обучения Сократа заключался в том, что он начинал обсуждать с собеседником различные, значимые для того проблемы философского, этического, эстетического, педагогического характера. Прикидываясь простаком, Сократ просил разъяснить ему, казалось бы, очевидные вещи и исподволь, при помощи хорошо продуманных вопросов обнажал возникающие логические противоречия и несостоятельность лежащих на поверхности ответов. Таким образом он помогал собеседнику, для которого многие вещи казались очевидными, избавиться от излишней самоуверенности и готовил его к совместному поиску истины. Процесс её постижения организовывался Сократом так, что у *собеседника создавалась иллюзия её самостоятельного открытия*, что побуждало его двигаться к новым достижениям. Вносимый Сократом в процесс обучения элемент провокации способствовал *мотивационному обеспечению интеллектуального поиска, росту самостоятельной активности собеседника*.

Сократ манипулировал учеником в образовательном процессе. При этом он взаимодействовал с ним на вербальном уровне, вовлекая его в диалог, обращался и к его когнитивной, и к его мотивационной сферам, создавал у него иллюзию самостоятельного движения к истине, всячески маскировал свою роль ведущего в педагогическом общении. Майевтика (повивальное искусство) оказалась эффективным способом манипулятивного управления интеллектуальным поиском, формированием познавательного интереса, развитием учащихся, который порождал у тех, кому задавались вопросы, ощущение,

<sup>7</sup> Йегер В. Пайдейя. Воспитание древнего грека (эпоха великих воспитателей и воспитательных систем) / Пер. с нем. М., 1997. С. 66.

<sup>8</sup> Платон. Теэтет // Собр. соч.: В 4 т. М., 1993. С. 202.

что они сами находят на них ответы. Сократовский метод обучения был хорошо известен в истории педагогики и с теми или иными модификациями осмысливался и пропагандировался на протяжении двадцати четырех столетий<sup>9</sup>.

Первую фундаментальную попытку теоретического осмысления манипулятивной модели образования, не используя самого термина «манипуляция», предпринял великий реформатор педагогики Ж.-Ж. Руссо в изданном в 1762 г. романе-трактате «Эмиль, или О воспитании». По словам современного французского исследователя М. Сётара, «с самого начала Руссо отвергал любую форму воспитания, основанную на подчинении воли ребёнка воле воспитателя... Все искусство воспитателя должно заключаться в выполнении его задачи таким образом, чтобы никогда не навязывать ребёнку своей воли»<sup>10</sup>.

Во второй книге романа Ж.-Ж. Руссо утверждал, что существуют два вида зависимости человека. Это, во-первых, заключающаяся в самой природе зависимость от вещей, которая не порождает никаких пороков и не вредит, и, во-вторых, это зависимость от людей, которая, не будучи упорядочена, развращает человека, порождает пороки, превращает его и в господина, и в раба, что одинаково безнравственно.

Ж.-Ж. Руссо призывал наставника стремиться следовать в постепенном ходе воспитания порядку природы, *держатъ ребёнка только и исключительно в зависимости от вещей*. «Ничего не приказывайте ему — ничего на свете, решительно ничего! — восклицал великий женевец. — ...Пусть с ранних пор чувствует над своей гордо поднятой головой жестокое иго, налагаемое на человека природой, тяжёлое иго необходимости, под которым должно склоняться всякое ограниченное существо. Пусть он видит эту необходимость в вещах, а не в капризах людей; пусть уздою, его удерживающею, будет сила, а не власть... Худший способ его воспитания — это заставлять его колебаться между его волей и вашей и постоянно оспаривать, кто из двух, вы или он, будет господином; я в сто раз предпочёл бы, чтобы он оставался им навсегда»<sup>11</sup>.

В воспитании, по убеждению Ж.-Ж. Руссо, испробованы все средства, кроме того единственного, которое только и может вести к успеху. Этим средством является **хорошо направленная свобода**. Для Ж.-Ж. Руссо осуществление этого требования связано с определяемой им педагогической целесообразностью. Оно опирается на законы возможного и невозможного, суживая или расширяя их сферы вокруг воспитан-

ника. Ограничить ребёнка, двигать его вперёд, задерживать можно, не возбуждая в нем противодействия с помощью необходимости, проистекающей из естественного порядка вещей.

Обращаясь к тем, кто только начинал свою педагогическую деятельность, Ж.-Ж. Руссо писал: «Молодые наставники! я вам проповедую трудное искусство — управлять без предписаний, делать всё, ничего не делая... При самом тщательном воспитании учитель приказывает и воображает, что управляет; в действительности же управляет ребёнок. С помощью того, что вы требуете от него, он добивается от вас того, что ему нравится, и всегда умеет заставить вас за час усердия заплатить ему неделей снисходительности. Каждую минуту приходится с ним договариваться. Договоры эти, которые вы предлагаете на свой манер, а он выполняет на свой, всегда обращаются в пользу его прихотей, особенно если вы имели неосторожность, на его счастье, поставить в условиях такую вещь, которой он вполне надеется добиться и помимо условий, налагаемых на него. Ребёнок обыкновенно гораздо лучше читает в уме учителя, чем учитель в сердце ребёнка... Нет подчинения столь совершенного, как то, которое сохраняет наружный вид свободы; тут поработают самую волю... 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»<sup>12</sup>.

Излагая свое понимание наиболее продуктивной модели образования, Ж.-Ж. Руссо пытался *максимально учесть особенности внутреннего мира ребёнка, его природу*. По существу, он призывал скрыто манипулировать ребёнком, исходя из того, что воля взрослого, с которой он сталкивается в процессе воспитания, обычно вызывает у него резкое неприятие.

И наоборот, дети, как правило, легко принимают необходимость, вытекающую из «естественного порядка вещей».

Реализацию своего, по сути, манипулятивного педагогического подхода Ж.-Ж. Руссо неразрывно связывал

<sup>9</sup> См.: Кобзев М.С., Горбачёв Н.Л. Сократовский метод обучения. Саратов, 1993.

<sup>10</sup> См.: Сётар М. Жан-Жак Руссо // Мыслители образования: В 4 т. М., 1996. Т. 4. С. 22. [Перспективы: вопросы образования. 1995. № 3/4 (91/92)].

<sup>11</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 92, 93.

<sup>12</sup> Там же. С. 129–130.

с созданием особой образовательной, воспитывающей и обучающей среды развития ребёнка. «Великий женевец, — пишет Б.М. Бим-Бад, — исходил из факта спонтанного научения и его могущественного формирующего действия на душевную жизнь ребёнка. Всё окружающее служит для него книгой, из которой он, сам того не замечая, непрерывно обогащает свою память и сознание. Истинное искусство развить в нём эту способность состоит в выборе предметов, которые он должен познать, и в заботе постоянно ему их представлять... Питомец научается тем лучше, что не видит намерения его научения, если он сам этого не попросит. Он приобретает большой опыт, когда берёт уроки у природы, а не у людей... Задача учителя в том, чтобы организовать интересное и полезное для детей их окружение. Это искусство управлять без предписаний: делать всё, не делая самим ничего, кроме главного — устройства непосредственной среды активности для детей»<sup>13</sup>.

При сравнении манипулятивных в своей основе педагогических подходов Сократа и Ж.-Ж. Руссо бросается в глаза их разительное отличие. **У Сократа всё держится на слове учителя, на диалоге, на вербальном общении. У Ж.-Ж. Руссо прослеживается стремление организовать приобретение воспитанником практического жизненного опыта, свести до минимума «вербальную педагогику».**

Однако подходы Сократа и Ж.-Ж. Руссо к организации образования не исключают, а дополняют друг друга в рамках парадигмы педагогики манипуляции. Это становится особенно очевидным, если иметь в виду, что учениками Сократа были взрослые юноши, а иногда и зрелые люди, уже имевшие определённый жизненный опыт, серьёзные навыки мыслительной деятельности, вкус к учению. Афинский мудрец прямо заявлял о том, что берёт в ученики только тех, кто уже «беременен истинным знанием», и помогал им «родить» эти знания.

Ж.-Ж. Руссо во второй книге «Эмиля» размышлял о воспитании детей до 12 лет, жизненный опыт которых еще очень ограничен, мышление не развито, воля не сформирована, эмоциональная сфера импульсивна.

Ж.-Ж. Руссо, разрабатывая свою педагогическую концепцию, вполне в духе манипулятивной педагогики сформулировал представление о методе естественных последствий как эффективного способа воспитания детей. «Наказание, — писал он, — никогда не следует налагать на детей как наказание, оно должно являться естественным последствием их дурного поступка»<sup>14</sup>. Идею метода естественных последствий подхватил и развил в середине XIX в. Г. Спенсер.

Согласно Г. Спенсеру, метод естественных последствий превращает наказание в возмездие, особенность которого «заключается в том, что оно представляет неизбежные следствия предшествующих им поступков. Следствия эти не что иное, как неизбежные реакции, вызванные поступками ребёнка». Задача воспитателя — «нисколько не устранять от них эти следствия, не усиливать их и не заменять их искусственными». При этом, подчёркивал английский мыслитель, «истинно воспитательная дисциплина заключается не в одобрении и не в порицании со стороны родителей, а в том, чтобы заставить испытывать последствия, которые вытекают в конце концов из поступков, независимо от родительского мнения или вмешательства. Истинно поучительные и здоровые последствия налагаются не родителями, которые берут на себя роль уполномоченных природы, их налагает сама природа»<sup>15</sup>.

Противопоставляя метод естественных последствий методу искусственных наказаний в воспитании, Г. Спенсер, видел преимущество первого в том, что, «во-первых, он сообщает рациональное понятие о правильных и неправильных поступках, что достигается личным опытом их дурных и хороших последствий. Во-вторых, ребёнок, испытывая только тягостные последствия своих же собственных поступков, должен с большей или меньшей ясностью признать справедливость этих наказаний. В-третьих, признавая справедливость возмездия и получая их не от личности, а через посредство окружающих предметов, он при этом не так портит свой характер. Родители же, давая ему чувствовать естественную кару, исполняя таким образом сравнительно пассивную обязанность, сохраняют относительное душевное спокойствие. В-четвертых, при устранении взаимных раздражений между родителями и детьми, исполняя таким образом сравнительно пассивную обязанность, сохраняют относительное душевное спокойствие»<sup>16</sup>.

**Метод естественных последствий** у Г. Спенсера, так же как и у Ж.-Ж. Руссо, *выражал воспитательный потенциал среды и позволял на-*

<sup>13</sup> Бим-Бад Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии Университета РАО. Вып. 3. М., 2001. С. 29, 30.

<sup>14</sup> Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. М., 1981. Т. 1. С. 105.

<sup>15</sup> Спенсер Г. Воспитание: умственное, нравственное и физическое / Пер. с англ. М., 2003. С. 116, 118, 119 (Новая педагогическая библиотека).

<sup>16</sup> Там же. С. 126.

ставникам сводить до минимума прямое педагогическое воздействие на своих питомцев.

На основе развития манипулятивного подхода Ж.-Ж. Руссо успешную попытку создать систему образования детей предприняла в начале XX в. итальянский педагог М. Монтессори.

М. Монтессори исходила из того, что *образование не формирует ребёнка, а лишь предоставляет ему возможность развивать своё тело и свою душу посредством собственной деятельности*. Образование по Монтессори, пишет Б.М. Бим-Бад, «не столько результат взаимодействия ученика с учителем, сколько естественный процесс развития детей. Он есть результат накопления практического опыта, самостоятельных открытий, материал для которых дитя берёт в окружающей среде... Задача воспитателя в том, чтобы поместить детей в отвечающее их природе окружение и дать им свободу экспериментировать с этой средой. Учителя — только помощники в радостном труде детей по открытию свойств мира, которые моделированы педагогами-антропологами в непосредственной среде ребенка»<sup>17</sup>.

Любая жизнь, утверждала М. Монтессори, есть существование свободной активности, следовательно, развивающийся ребенок обладает врождённой потребностью в свободе и самопроизвольности. Смысл педагогического метода, разработанного М. Монтессори, заключался в том, чтобы, *особым образом организуя среду жизни ребёнка, предоставлять ему возможность свободно действовать в соответствии с его естественными склонностями*. Она утверждала: «Необходимо среду, окружающую ребёнка, обставить средствами развития (заранее определёнными и проверенными научными опытами) и предоставить ребёнку свободу самому развиваться при их помощи. Тогда каждый ребёнок сам произведёт свой выбор и проделает с учебным материалом как раз те упражнения, которых шаг за шагом требует его умственное развитие»<sup>18</sup>. В своей итоговой работе «Разум ребёнка» М. Монтессори обращала внимание на то, что «пространство, в котором находится ребёнок, должно предлагать ему богатый выбор мотивировок, которые подталкивают его к деятельности и побуждают к обретению собственного опыта»<sup>19</sup>.

Развивая идею Ж.-Ж. Руссо о том, что лучшим средством воспитания является хорошо направленная свобода, М. Монтессори сформулировала принцип: *«Дисциплина в свободе»*. По мнению итальянского педагога, *дисциплина может и должна достигаться косвенными сред-*

*ствами, организацией деятельности детей в их спонтанной работе*. Она неоднократно подчёркивала, что учитель должен руководить ребёнком, по возможности не вмешиваясь в его деятельность.

Задача воспитателя не в том, чтобы навязывать детям свою волю, а в том, чтобы направлять их в окружающей среде, организуя её в соответствии с возрастными особенностями детей и их индивидуальными потребностями и интересами. «Командовать слабым покорным ребёнком и наказывать его легко, — подчёркивала М. Монтессори, — но никто не сумеет развить в нём другую личность. Этого невозможно достичь обучением... Необходимо, чтобы в окружающем ребёнка пространстве имелись мотивы, способные вызвать его интерес. Важно, чтобы предметы могли быть использованы по своему назначению, это создает некий «умственный порядок». Важно, чтобы они использовались «точно», это развивает «координацию движений»<sup>20</sup>.

Стремясь избежать прямого воспитательного воздействия на ребёнка, М. Монтессори уделяла первостепенное внимание созданию *педагогизированной среды*, которая должна была содержать в себе «снятом» виде опыт предшествующих поколений, стандартизированный в элементах человеческой культуры. Эта среда, не подавляющая, а, наоборот, способствующая проявлению многообразной спонтанной активности ребёнка, должна была направить её в определяемое учителем русло, обеспечить освоение культурных достижений человечества, развитие конкретных свойств и сторон личности. Знаменитые *дидактические материалы*, созданные М. Монтессори для детей 3–12 лет, *становясь элементами педагогизированной среды жизни и развития ребёнка, выражали систему элементов человеческой культуры*. Осваивая их при ненавязчивом, часто незаметном участии наставника, дети воспринимали опыт, накопленный в социуме, формировали у себя различные личностные качества.

Стандартизированные дидактические материалы позволяли М. Монтессори реализовывать *принцип автодидактизма*, добиваясь того, чтобы дети, свободно выбирающие занятия, выполняли их так, как заду-

<sup>17</sup> Бим-Бад Б.М. Обучение и воспитание через непосредственную среду // Труды кафедры педагогики, истории образования и педагогической антропологии УРАО. Вып. 3. М., 2001. С. 33.

<sup>18</sup> Монтессори М. Значение среды в воспитании // Частная школа. 1995. № 4. С. 125.

<sup>19</sup> Монтессори М. Разум ребенка // Монтессори М., 1999. С. 72 (Антология гуманной педагогики).

<sup>20</sup> Монтессори М. Разум ребёнка. С. 80.

мывал воспитатель. Эти материалы (клавишные доски, числовые штанги, рамки с застёжками, кубы-вкладыши и т.п.) были устроены таким образом, что ребёнок мог самостоятельно обнаруживать и исправлять свои ошибки, развивать волю и терпение, наблюдательность и самодисциплину, приобретая знания и, самое главное, упражняя собственную активность.

*Дидактические материалы* в известном смысле заменяли собой учительницу. Они направляли развитие детей, содержали в себе возможность контроля ошибок, облегчали им работу самовоспитания. Для организации процесса самовоспитания ребёнка недостаточно наличия стимула, который лишь возбуждает его активность. Нужен такой стимул, который управляет его активностью.

Разрабатывая свой метод, М. Монтессори опиралась на логику *сензитивных периодов развития детей*, т.е. таких закономерных фаз естественного развития, на которых организм отличается повышенной чувствительностью к определённым внешним и внутренним факторам. Сензитивные периоды, которые, как правило, заканчиваются к 12 годам, обуславливают вполне определённую, генетически предзаданную последовательность становления органических структур, функций, влечений, потребностей, способностей. Эту общую закономерную логику развития организма и психики детей (их тела и души) М. Монтессори требовала соотносить с особенностями каждого конкретного ребёнка, его опытом, интересами, возможностями и на этой основе организовывать среду его жизни, *простраивать траекторию его индивидуального развития*.

Метод М. Монтессори предусматривал строгую последовательность использования созданных ею дидактических материалов, исходя именно из логики сензитивного развития воспитанников. Эти материалы как бы позволяли детям брать инициативу по собственному развитию в свои руки, *заниматься самоформированием под надзором наставников*, которые, в конечном счете, руководили этим процессом.

В «Методы научной педагогики, применимом к детскому воспитанию в Домах ребенка», — своей главной и наиболее известной работе, опубликованной в 1911 г., М. Монтессори в качестве основного педагогического метода работы с

детьми рассматривала *метод наблюдения*. В этом она следовала идеям Ж.-Ж. Руссо и подчёркивала: «Педагогический метод наблюдения основан на свободе ребёнка, а свобода есть деятельность»<sup>21</sup>.

М. Монтессори была убеждена в необходимости, с одной стороны, до минимума сводить открытое вмешательство воспитателя в образование ребёнка, а с другой — в необходимости самым тщательным образом изучать каждого питомца и приравнивать организацию его развития к индивидуальному состоянию ребёнка исходя из общих закономерностей его становления.

В статье, посвящённой вопросам подготовки учителя нового типа, М. Монтессори раскрыла задачи метода наблюдения: в то время как учителя в обычных школах наблюдают за реальным поведением учеников, зная то, что они должны следить за ними, и то, чему они должны их учить, Монтессори-учитель постоянно ищет «отсутствующего ребёнка». «В этом — главное отличие. Учитель, начинающий работать в нашей школе, должен верить, что ребёнок откроет себя в работе... проявит свою настоящую сущность, когда найдёт интересующую его работу. За чем же он наблюдает? Когда тот или иной ребёнок начнёт сосредотачиваться... Теперь учитель должен быть осторожным. *Не вмешиваться* означает не вмешиваться ни при каких обстоятельствах... Как только у ребёнка появилась концентрация, действуй так, как если бы ребёнок не существовал вообще... Обязанность учителя — только предлагать новые вещи, зная, что ребёнок исчерпал все возможности тех материалов, которые он использовал ранее. Умение учителя не вмешиваться приходит с практикой, как и всё остальное, но оно никогда не приходит легко»<sup>22</sup>.

По существу, М. Монтессори ориентировала педагога на *манипулирование ребёнком*, на *скрытое от него руководство процессом его развития*. При этом в рамках предлагаемой ею модели манипуляционной педагогики *наставник должен максимально учитывать реальные потребности и возможности ребёнка, создавать условия для реализации его естественной внутренней активности, стимулировать её, приучать его пользоваться свободой*. За почти сто лет существования метод М. Монтессори доказал свою эффективность. Сегодня в мире насчитывается около трех тысяч официально зарегистрированных школ Монтессори, в ряде стран, в том числе и в России, существуют центры подготовки по методу Монтессори-учителя, активно функционирует созданная еще в 1929 г. Международная ассоциация школ Монтессори.

<sup>21</sup> Монтессори М. Метод научной педагогики, применяемый к детскому воспитанию в Домах ребенка. М., 1993. С. 42, 43.

<sup>22</sup> Монтессори М. Подготовка учителя // Монтессори М. Помоги мне сделать это самому. М., 2000. С. 53, 68, 69.

Важный аспект манипулятивной педагогики разрабатывал А.С. Макаренко. В его произведениях воспитывающая и обучающая среда предстаёт не только с точки зрения её предметного наполнения, но и с точки зрения той системы общественных отношений, в которую включён воспитанник. «Воспитатель, — писал он, — должен всегда хорошо знать следующее: хотя все воспитанники и понимают, что в детском учреждении их учат и воспитывают, однако они очень не любят подвергаться специализированным педагогическим процедурам и тем более не любят, когда с ними бесконечно говорят о пользе воспитания, морализируя каждое замечание. Поэтому сущность педагогической позиции воспитателя должна быть скрыта от воспитанников и не выступать на первый план»<sup>23</sup>.

А.С. Макаренко в отличие от Сократа, Ж.-Ж. Руссо, Г. Спенсера и М. Монтессори развивал теорию коллективного воспитания. Он выдвинул идею **педагогики параллельного действия**, суть которой сводится к тому, что наставник, решая педагогические задачи, должен взаимодействовать не столько с самим воспитываемым непосредственно, сколько с тем коллективом, членом которого тот является. «...Если воспитатель поставил себе целью разбить, искоренить какую-либо вредную группировку или компанию в отряде, в классе или в учреждении, — подчёркивал А.С. Макаренко, — он должен это делать не в форме прямого обращения к этой группе, а в форме параллельной операции в самом отряде, классе... «Обработка» отдельных воспитанников только в редких случаях должна принимать характер прямого обращения к данному воспитаннику»<sup>24</sup>.

Опираясь на многолетний опыт своей практической педагогической деятельности в трудовых колониях, А.С. Макаренко предлагал рассматривать коллектив как особую среду развития ребёнка и использовать её для формирования определённых личностных качеств. Таким образом воспитатель осуществлял *скрытое, опосредованное влияние на воспитанников через коллектив*.

### **Возможности и границы применения педагогики манипуляции в современном образовании**

«Линия Сократа» в манипулятивной педагогике задаёт такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог в ходе *преимущественно*

*вербального общения* непосредственно взаимодействует с воспитанником, всячески стремясь скрыть свою роль направляющего его развития.

«Линия Ж.-Ж. Руссо – Г. Спенсера — М. Монтессори» предлагает такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребёнком опосредствованно, создавая специальную *предметную образовательную среду*, стремясь слиться с ней, превратиться в её органический, естественный элемент.

«Линия А.С. Макаренко» в манипулятивной педагогике задаёт такую модификацию соответствующей ей модели образовательного процесса, в рамках которой педагог старается взаимодействовать с ребёнком опосредствованно, создавая специальную *социальную среду*, стремясь воздействовать на воспитанника через его взаимосвязи с другими членами коллектива.

Все эти «линии» ориентируются на *внутреннюю активность и самостоятельность воспитанников, всячески поддерживая и развивая их, видя в них основу полноценного развития личности*. Однако они используют различные методы, хотя и укладываются в логику манипулятивной педагогики.

Парадигма педагогики манипуляции, элементы которой прослеживаются на протяжении столетий, несмотря на свою эффективность никогда не становилась концептуальной основой массовой практики образования. Это обстоятельство определялось целым комплексом причин.

Во-первых, *педагогика манипуляции требовала отказа от традиционного стереотипа в отношении позиций субъектов образования*, согласно которому питомцы всегда и во всём должны безропотно следовать указаниям своих наставников, знающих, что и как им надобно делать. Этот отказ не только отрицал глубоко укоренившийся взгляд на взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса, не только предполагал, что учителя и воспитатели не должны демонстрировать свою роль ведущего участника педагогического взаимодействия, но и требовал от них значительно более тонкой и трудоёмкой организации воспитания и обучения питомцев.

Во-вторых, *государство и общество* во многих случаях *не поощряют массовых отступлений от организации образования в рамках педагогики авторитета*, так как это

<sup>23</sup> Макаренко А.С. Методика организации воспитательного процесса // Избр. пед. соч.: В 2 т. Т. 1. М., 1978. С. 248.

<sup>24</sup> Там же. С. 249.



приводит к ослаблению контроля над учебно-воспитательным процессом и уменьшает возможность его пошаговой регламентации.

В-третьих, педагогика манипуляции предъявляет исключительно высокие требования к воспитателю, к уровню его подготовки, профессионализму, мастерству, интуиции, способности проникать во внутренний мир ребёнка, улавливать его индивидуальность, отказываться от штампов и стереотипов в учебно-воспитательной работе. Вся история образования свидетельствует о том, что воспитывать и обучать, отказываясь от прямого педагогического воздействия, оказывается чрезвычайно трудно.

В-четвёртых, использование манипулятивной модели образования оказывается во многих случаях затруднительным в условиях групповой работы с детьми, типичным массовым примером которой является традиционная классно-урочная система школьного обучения.

В-пятых, манипулятивное образование во многих случаях требует предельно насыщенной образовательной, действительно развивающей среды. А это невозможно без огромных финансовых вложений. Например, полный комплект дидактических Монтессори-материалов на мировом рынке стоит сегодня не менее 30 тысяч долларов США.

Элементы педагогики манипуляции прослеживаются в разной степени в различных образовательных технологиях. Если система М. Монтессори практически целиком устремлена к тому, чтобы быть манипулятивной, то, например, популярная сегодня в России система развивающего обучения Д.Б. Эльконина — В.В. Давыдова включает лишь такой присущий ей элемент, как создание у ребёнка иллюзии, что именно он определяет учебные цели в поисках ответа на собственный вопрос. Хотя этот «собственный вопрос» формулируется при участии учителя, пытающегося встать в позицию Сократа.

Манипулятивная модель образования просматривается в Школе-парке М.А. Балабана. Её основу составляют студии-мастерские, где учителю не свойственна традиционная для массовой школы роль драйвера-погонялы<sup>25</sup>. Анализируя педагогическую модель М.А. Балабана, Г.К. Селевко пишет: «В открытой студии-мастерской учи-

тель — старший мастер, здесь он действует как лидер-эксперт, к которому обращаются в случае необходимости. Реальное обучение

идёт в системе возрастных вертикалей, между которыми часто возникает негласное, но вполне доброе соревнование... Учебная работа идёт в деловом общении старших учеников (как рядовых мастеров в своих более узких проблемах) с младшими, которые выполняют функции подмастерьев, или тех же младших — с постоянными клиентами и посетителями, где они выполняют функции старших — гидов типа чичероне»<sup>26</sup>. Учитель в Школе-парке стремится организовать учебно-воспитательную работу, влияя не непосредственно на учеников, а стремясь ненавязчиво наладить продуктивные с точки зрения их личностного роста отношения между ними.

Перспективы более широкого, чем сейчас, использования манипулятивных подходов в практике образования связаны:

— с формированием такой педагогической культуры учителя, которая позволяет осознать возможности и границы этих подходов, а также применить их в работе с детьми;

— с утверждением таких образовательных стандартов, которые позволяют ориентироваться на манипулятивную педагогику;

— с укреплением материальной базы образовательных учреждений, культурным насыщением пространства жизни ребёнка в них.

Манипулятивная педагогика по сравнению с педагогикой авторитета создаёт значительно более благоприятные условия для реализации активности ребёнка, развития его самостоятельности, индивидуализации его воспитания и обучения, повышения эффективности образования. Однако существуют объективные и субъективные причины, затрудняющие проникновение манипулятивных подходов в практику массового образования.

**Манипулятивная педагогика, будучи педагогикой «хорошо направленной свободы», в скрытой форме во всех случаях сохраняет за наставником функции организатора и руководителя педагогического процесса, его безусловно ведущего участника, который определяет более или менее детализированные цели образования, пути, способы и средства их достижения.** Педагогика манипуляции не обеспечивает превращение ученика в полноправного партнёра учителя, а их взаимоотношения — в подлинно субъектно-субъектные. □

<sup>25</sup> См.: Балабан М.А. Школа-парк. Как построить школу без классов и уроков. М., 2001.

<sup>26</sup> Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998. С. 236.