

Приложения

Анри Валлон

Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо «Эмиль, или О воспитании»*

В жизни и творчестве Ж.-Ж. Руссо «Эмиль» занимает центральное место. Это наиболее полное и последовательное изложение его идей и поныне сохраняет большой интерес для педагогов, которым оно и предназначалось.

«Эмиль» последовал непосредственно за «Новой Элоизой», на страницах которой Руссо высказал суть тех положений педагогики, которые он развил в «Эмиле». Там мы находим основные положения «Общественного договора», который к тому времени был уже опубликован, хотя в «Эмиле» дело представлено так, будто он еще и не появлялся.

К этому времени Руссо уже порвал с энциклопедистами, которые не пощадили его книгу. Начинается настоящее преследование. Парижский парламент осуждает книгу на сожжение, и защитники Руссо во избежание ареста помогают ему перебраться в Швейцарию. Обвинение следует за обвинением: книгу осуждает Сорбонна, архиепископ Парижский, Женева, гражданином которой является Руссо, Голландия, где для «Эмиля» нашелся издатель. В кантоне Берн, где сначала укрывался Руссо, его свобода оказывается под угрозой — он переезжает в Невшатель. Здесь он пишет в свою защиту ответ на послание архиепископа Кристофа де Бомона и «Письма с горы».

Итак, «Эмиль» вызвал значительный для того времени отклик у читателей, и, хотя Вольтер счел книгу Руссо бессвязной и невразумительной, ее положения стали предметом страстных споров, вошли в моду и оказали влияние на нравы.

Последующие поколения в не меньшей степени расходились в оценке этого произведения и личности самого Руссо. Благодаря республиканской гражданственности, презрению к монархам и раболепию, в насаждении которого Руссо обвинял их образ правления, благодаря его «теизму», породившему культ Высшего существа, звездным часом Руссо стала Великая французская революция. Но порою он оказывался мишенью для оскорблений и самого оскорбительного очернительства. Прекрасным примером этих противоречий служит отношение к нему католиков, которые, начав с неистовой враждебности, пришли в начале нашего столетия к почти безудержной апологии Руссо.

Не скрыт ли источник этих противоречий в самом Руссо? Его обвиняли в бессвязности; сам же он признавал свой стиль парадоксальным. Бессвязность противостоит собственной мысли автора, а все парадоксальное противостоит мыслям общепризнанным. Но это различие не всегда определено достаточно четко; в случае Руссо оно довольно туманно — ему случалось высказывать одно за другим (или даже одновременно!) два противоречащих друг другу суждения. Руссо обладает даром — или манией — антитезы. Он относится к тем умам, которые ничего не могут представить себе или постичь, не обратившись к противоположной идее или образу; к умам, мыслящим контрастами. Зачастую такие умы определяют свою точку зрения от противного — не прибегая к ее анализу. Отсюда иногда — отсутствие точного соответствия между значениями, придаваемыми одному и тому же термину в тех случаях, когда термин этот соотносится с той

* Перевод В. Э. Орла по изданию: J.-J. Rousseau. Emile ou de l'Education. Paris. Editions Sociales, 1958, p. 7—60.

или иной своей противоположностью или когда одна из его противоположностей сама меняет свой смысл. У Руссо, таким образом, встречаются пары терминов, каждый из которых может показаться двусмысленным, ибо он оторван от своего антонима. Отсюда — нередко ощущаемая комментаторами трудность твердо и единообразно определить такие часто встречающиеся у Руссо слова, как Природа и Свобода.

Этот образ мышления имеет очевидные неудобства, но, с другой стороны, и выдающиеся достоинства. На примере Руссо они видны во всем их разнообразии. Контраст для него, прежде всего, язык сатиры. Он противопоставляет испорченным нравам своего времени нравы, которые он приписывает другим эпохам: иногда первобытным временам, иногда античности, а иногда даже куда более близкой к нему эпохе, например царствованию Франциска I. Произвольность такой аргументации очевидна, но ее язык более конкретен и в известном смысле более динамичен, он связан со ступенями истории человечества, на что не способен был язык сугубо моралистской критики современников Руссо.

Превосходя простые риторические приемы, контраст, кроме того, может способствовать взаимному определению таких понятий, как Человек и Гражданин или Человек общественный и Человек абстрактный, Необходимость и Общественные законы, Естественное равенство и Общественное неравенство. Таким образом, контраст — это средство определения понятий. Помимо того, он очень часто служит Руссо инструментом психологического анализа. Самый поразительный пример тому — сравнение Эмиля и Софи, Мужчины и Женщины. Исходя из принципа, что Женщина должна служить дополнением Мужчины, Руссо выводит из этого принципа все приемы психологии и педагогики, соответствующие каждому из полов, т. е. прямо противоположные. Несомненно, это спорный подход. Но, если дополнить его наблюдением, он может стать средством исследования.

Более того, контраст может относиться не только к плану концептуальному, но и к действительности; он может быть не только различительным, но и причинно-следственным; он выходит за пределы дефиниций и становится диалектическим. Противоположности дают потомство: альтруизм рождается из самолюбия, послушание дает начало способности к управлению. Руссо не прошел мимо диалектических отношений, связывающих явно противопоставленные друг другу понятия. Энгельс считал «Рассуждение о неравенстве» * образцом диалектического мышления **. Таким образом, противоречия, которыми зачастую попрекали Руссо, вовсе не выходят за рамки логики и реальной действительности. Они передают ощущения вещей и людей, выходившие за пределы обыкновенной их классификации и подчеркивавшие их противоречивое начало. В своей педагогике Руссо часто прибегает к субъективным противопоставлениям страстей или интересов.

Лансон писал о нем: «Он, в своей сентиментальной манере, сделал то же, что Паскаль, констатирующий симультанность противоположностей, то же, что Гегель в его сопоставлении тезиса и антитезиса. Правда, Руссо не перешел к синтезу и, как правило, лишает нас хладнокровия, необходимого, чтобы к нему перейти». Для Лансона источник противоречий Руссо в том, что чувство у него доминирует над разумом. Нет сомнения, что у Руссо действуют конфликты страстей и что, как правило, его эмоциональность амбивалентна; поэтому он не дает окончательных решений. Неопровержимо доказав серьезные опасности, скрытые в религиях, основанных на откровении, и превосходство естественной религии, он тут же с чувством распространяется на тему о достоинствах христианства.

* Имеется в виду «Рассуждение о происхождении и основаниях неравенства между людьми» Ж.-Ж. Руссо.

** См.: Маркс К., Энгельс Ф. Соч., т. 20, с. 100.

Диалектическое разрешение противоречий не является у Руссо сознательным и систематическим методом мышления, как это было у Гегеля и позднее у Маркса; нередко это просто сопоставление, но аутентичное и не случайное. Возможно, его страстная чувствительность делала его более восприимчивым к противоречиям, которые правят миром, а отсюда проистекали те потребности и та позиция, которые непосредственно касались его разума.

В самой концепции «Эмиля» наряду с глубокими наблюдениями и могучими истинами встречаются двусмысленности, способные сбить с толку. Во-первых, что это за книга? Согласно заглавию — роман, согласно подзаголовку — трактат о воспитании. Смешанную природу этого произведения признает и сам автор: «Я знаю, что при попытках, подобных (этому трактату о воспитании)... автор, имеющий всегда полное раздолье в системах, которые он не обязан применять на практике, обыкновенно без труда дает много прекрасных правил, которым невозможно следовать, и что, за отсутствием деталей и примеров, даже то, что удобно исполнимо в его предложениях, остается без употребления, если он не показал, как это применять к делу».

Поэтому я решил взять на себя воображаемого воспитанника, предположить нужные мне возраст, здоровье, знания и все таланты, потребные для того, чтобы трудиться над его воспитанием, и вести его с момента рождения до того времени, когда он, ставши зрелым человеком, не будет уже нуждаться в ином руководителе, кроме самого себя. Этот метод мне кажется пригодным для того, чтобы помешать автору, не доверяющему себе, блуждать в мире призраков; ибо как только он отступит от обычной практики, стоит ему только испытать свой метод на своем же воспитаннике, и он скоро почувствует — или за него читатель, — идет ли вслед за развитием ребенка и по пути естественному для человеческого сердца...

Поэтому-то я сначала мало говорил об Эмиле, так как мои первые правила воспитания, хотя и противоречат установившимся, отличаются такой очевидностью, что всякому разумному человеку трудно отказать в сочувствии. Но по мере того как я подвигаюсь вперед, воспитанник мой, иначе руководимый, чем ваши, уже не является обыкновенным ребенком: ему нужен режим, годный специально для него. Тут он чаще появляется на сцену, а в последнее время я ни на минуту не теряю его из виду до тех пор, пока он, что бы там ни говорил, не будет уже иметь ни малейшей нужды во мне» (кн. I).

Фактически повествование становится последовательным только с момента встречи Эмиля с Софи, его будущей супругой, т. е. с пятого тома. В первых четырех книгах оно ограничено несколькими эпизодами, изложенными в качестве примеров; более того, их главным действующим лицом не всегда является Эмиль. Он остается одним из самых бесцветных персонажей — простой манекен, предназначенный для того, чтобы подчеркнуть ценность педагогических принципов, которые воспитатель якобы применяет на практике. Отношения этого воспитателя с его учеником показались бы экстравагантными и чудовищными, если бы мы перенесли их в неизменном виде в действительность: мальчик без семьи — его родители как будто отказались от всех своих прав, в том числе от права появляться и напоминать о себе сыну; на фоне их отсутствия особенно выигрывает наставник, или «воспитатель»; мальчик без товарищей, если не считать воспитателя, который отстраняет от него всех окружающих, даже слуг, заставляя довольствоваться лишь его обществом. Воспитатель, который управляет всей жизнью своего ученика, вплоть до питания, и который определяет, как следует за ним ухаживать в случае болезни; этот учитель, который 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; наставник настолько отождествляет себя с учеником, что предпочитает вместе с ним совершить глупость, коль скоро он не сумел ее предотвратить; он выступает посредником между ним и его невестой, а затем вмешивается в их супружеские отношения. Какими подозрительными казались бы эти действия и намерения, если бы они не были лишь литературным приемом, признанным указать все необходимые условия для всесторонней подготовки молодого человека к жизни! Созданию этих условий способствует воспитатель. Чем больше условий, тем выше и почетнее роль воспитателя, хотя последняя имеет сугубо гипотетический характер. Учитель и ученик — чисто «воображаемые» фигуры, которые автор использует для иллюстрации своих идей. Как бы ни шокировали нас отдельные приемы, взятые сами по себе, на них не стоит слишком долго останавливаться, поскольку все они — фикция.

В педагогике Руссо главенствует один принцип: ребенок — это не взрослый, и взрослым не следует обращаться с ним по-взрослому. Ему еще предстоит пройти в своем развитии несколько этапов. Если бы новорожденный имел телосложение и силу взрослого человека, он был бы «совершеннейшим идиотом», не осознающим даже самого себя. Мысль о том, что развитие ребенка год за годом проходит через последовательные стадии, очень четко выражена у Руссо. Этим убеждением объясняется членение его книги, каждая часть которой соответствует определенному возрасту. В настоящее время эта мысль принята большинством психологов. Как и Руссо, они признают, что органы и системы органов тела не формируются окончательно к моменту рождения и не достигают зрелости одновременно, что «функциональная зрелость», т. е. момент, когда становится возможным выполнение одной из функций, связана с формированием соответствующих органов и что таким образом начинается совершенно новое развитие, которое нуждается в руководстве. В этом и заключается суть воспитания, многообразные задачи которого доверены в «Эмиле» одному действующему лицу, «наставнику».

Основные этапы, или стадии детства, в общем, являются одними и теми же для Руссо и современной практики (как и практики других эпох), однако в зависимости от характера цивилизации меняются формы воспитания и воспитательные учреждения. Прежде всего, речь идет о младенчестве, продолжающемся вплоть до обучения языку (*infans*), т. е. о ребенке, «который не говорит». До этих пор он остается почти тем же, чем был во чреве матери; он не имеет ни одного чувствования, ни одной идеи, у него едва есть ощущения; он не чувствует даже своего собственного бытия. *Vivit, et vitae nescius ipse suae* * (кн. I). Со временем следует приучать его зрение и осязание к предметам, избранным воспитателем, особенно к тем, которые впоследствии могут вызвать в нем отвращение или страх. Ибо начиная уже с этого возраста можно и должно закалять его восприятие. Обращение с предметами, помимо того, имеет целью развить в ребенке простейшее ощущение различия между ним самим и внешним миром.

«Мы только через движение знаем, что есть вещи, отличные от нас самих, и только через наше собственное движение приобретаем идею протяжения» (кн. I). Чтобы развить в ребенке понятие о пространстве, месте и расстоянии, следует часто переносить его с места на место, в ожидании того, когда он сможет передвигаться самостоятельно. Даже современный психолог полностью одобрил бы эти рекомендации.

Однако здесь есть и серьезная лакуна. Руссо обходит молчанием отношения между ребенком и его человеческим окружением, и прежде всего связь младенца с тем окружением, которое создается заботами матери. И однако, именно на этом

* Он живет, и сам не знает, что живет (*лат.*, Овидий).

зиждется ранняя психическая деятельность, которая, несомненно, предшествует становлению сенсорно-пространственного восприятия. Руссо, по-видимому, не уделяет внимания этому первому шагу сознания или, скорее, видит только негативную его сторону. Он опасается возможного развития капризов у младенца. Заслуга Руссо в другом, а именно в его утверждении, что самосознание у ребенка начинается на уровне развития, предполагающем, помимо всего прочего, овладение языком.

Второй период психического развития является предметом второй книги «Эмиля». Это возраст до шести или семи лет. «На этой именно второй ступени начинается собственно жизнь личности: тут она начинает сознавать самое себя. Память распространяет чувство тождества на все моменты ее существования. Она делается истинно единою, одною и тою же, а следовательно, способною ощущать счастье и горе. Пора, значит, смотреть на ребенка как на нравственное существо» (кн. II). В это время ребенок уже владеет речью и, вследствие этого, должен быть отучен от криков и слез, для чего необходимо приучать его к неприятным переживаниям, которых никак не следует избегать. Помимо того, его не следует обучать всему тому, чему он способен выучиться сам, — в противном случае дети, зачастую на всю жизнь, усваивают натянутую, принужденную манеру поведения.

Если нужно избавлять ребенка от привязанности к вещам, больше не соответствующим его возрасту, и отучить его от забот, в которых он не нуждается, необходимо в то же время остерегаться и не обращаться к тем видам деятельности, навык которых у него еще не сформировался. Из этих двух рекомендаций Руссо чаще всего возвращается ко второй. Воспитание должно быть главным образом негативным. Оно призвано не только сдерживать процесс накопления знаний, но и замедлять развитие чувств и страстей. Нормальный ребенок способен довольно рано выучиться читать. Но желания подростка не должны упреждать его физиологических возможностей. Довольно затруднительно, говорит Руссо, взывать к здравому смыслу ребенка в этот период. «Если бы дети слушались голоса разума, они не нуждались бы в воспитании» (кн. III).

В том, что касается знаний, также вредна всякая спешка: «Вы знаете, говорят вы, цену времени и не хотите его терять. Но разве вы не видите, что дурное употребление его скорее, чем ничегонеделание, можно назвать потерей времени и что дурно направленный ребенок гораздо дальше от мудрости, чем тот, которого совсем не наставляли?» (кн. II). Неспособный к построению умозаключений до двенадцати-тринадцати лет «ребенок воспринимает не идеи, но образы; а между ними та разница, что образы суть отрешенные от действительности картины чувственно воспринимаемых предметов, идеи же суть понятия о предметах, определяемые отношениями последних. Образ может оставаться одиноким в уме, его представляющем, но всякая идея предполагает другие» (кн. II).

Быть может, современный психолог воспользовался бы другим языком, но он, несомненно, признал бы справедливость этих дефиниций Руссо. Справедливо его утверждение о том, что в этот период умственного развития ребенок освобождается от конкретного мышления, непосредственно связанного с объектами мысли, но он не способен выделить точные характеристики этого объекта с тем, чтобы его классифицировать, так же как не может определить и объяснить взаимосвязи объекта с окружающим миром. Эта специфическая и логически недифференцированная стадия мышления в наше время называется синкретической. Но, как и в случае с предшествующей стадией развития, Руссо пренебрегает здесь существенным фактором: не признавая иных отношений, кроме отношений между воспитанником и наставником, он упускает из виду то глубокое и необходимое влияние, которое оказывает на ребенка семья, а затем школа. Попадая из семейной среды в школьную, ребенок, однако, совершает решающий шаг в

своем развитии. Но Руссо в своем химерическом предубеждении закрепляет заботу о формировании личности ученика за одним воспитателем и лишь впоследствии позволяет ребенку вступить в контакт с миром, где, согласно гипотезе Руссо, тот проявит свое превосходство над другими.

Третья книга этого труда посвящена третьему этапу, начинающемуся к двенадцати годам. Тут создается совершенно новая ситуация, чреватая важными последствиями. До этого времени жизнь ребенка определялась его жизненными потребностями, для удовлетворения которых на первом этапе помощь другого лица должна была быть постоянной; на втором этапе растущие силы ребенка служат ему своего рода эквивалентом, который позволяет создать своеобразное равновесие между его реальными возможностями и требованиями момента. На третьем этапе соотношения меняются: «В двенадцать или тринадцать лет силы ребенка развиваются гораздо быстрее потребностей. Самая сильная из последних, самая страшная еще не дает себя чувствовать; самый орган ее остается в состоянии несовершенства и только тогда способен выйти из него, когда его принудит к этому воля... Он не только может удовлетворить сам себя, но у него силы даже больше, чем нужно; это единственное время в его жизни, когда возможно подобное состояние... Этот промежуток, когда индивидуум может больше, чем желает, хотя и не представляет собой поры наибольшей абсолютной силы, есть, как я уже сказал, пора наибольшей относительной силы. Это самое драгоценное время жизни — время, которое приходит только раз; оно очень кратко и тем более кратко, что, как увидим впоследствии, именно этому времени и важно дать хорошее употребление. Что же ребенку делать с этим избытком способностей и сил, который теперь у него налицо, по которому не будет в другом возрасте? Он постарается употребить его на занятия, которые могли бы ему в случае нужды принести пользу: он перенесет, так сказать, на будущее излишек своего теперешнего бытия; сильный ребенок приготовит запасы для слабого взрослого; но он устроит свои склады не в сундуках, которые могут у него украсть, и не в титулах, которые нужны ему: чтобы действительно обладать своим приобретением, он поместит его в своих руках, в голове, в самом себе. Вот, значит, время для работ, образования, учения, и заметьте, что не я произвольно делаю этот выбор: его указывает сама природа» (кн. III).

Итак, час обучения настает, когда приближение созревания пробуждает в организме силы, еще не ведающие о своих целях и назначении и, следовательно, такие, что ими можно свободно распоряжаться. Руссо предполагает, что у физических и интеллектуальных сил имеется своего рода общий фонд, единый источник мощи. И в предвидении будущего воспитание должно развивать эти силы. Немного дальше Руссо, по-видимому, признает, что они в меньшей степени зависят друг от друга и более специфичны. «Один и тот же инстинкт одушевляет различные способности человека. 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... Есть жажда знания, которая основана лишь на желании слыть за ученого; есть и другая, которая рождается от естественного для человека любопытства по отношению ко всему, что может его интересовать — вблизи или издали» (кн. III). Отсюда видно, что Руссо считает любознательность исходной первоначальной силой, инстинктом, естественной склонностью, которая проявляется сама по себе, и что на этом основании он противопоставляет ей напускной интерес к знаниям, отвечавший моде того времени. Становление любознательности как будто является фактом функционального развития. И, однако, она оставалась бы связанной с насущными интересами индивидуума: «Врожденное стремление к благосостоянию и невозможность вполне удовлетворить это стремление заставляет человека бес-

престанно изыскивать новые средства для содействия ему. Такова первая основа любознания: это естественное для человеческого сердца влечение» (кн. III).

Итак, любознательность вызвана сразу двумя причинами: функционализмом и финализмом; не являются ли обе эти черты инстинктивными? Следовательно, человеку, не достигшему возраста созревания, должно быть присуще появление инстинктивного стремления к знанию. Но этот инстинкт даст плоды, только если будет всегда связан с действительными интересами ребенка и с его личными усилиями. «Среди стольких удивительных методов, имеющих целью упростить изучение наук, мы, право, очень нуждаемся в том, чтобы кто-нибудь дал указание, как учиться с напряжением сил» (кн. III). «Отношение следствий к причинам, между которыми мы не замечаем связи, блага и бедствия, о которых не имеем понятия, потребности, которых никогда не испытывали, — все это не существует для нас: невозможно заинтересовать нас этими вещами в выполнении чего-нибудь, к ним относящегося» (кн. III).

Все обучение должно быть приближено к интересам ученика, произвольным или воспитанным учителем.

Вот что следует знать ребенку на пороге отрочества:

«Эмиль обладает знаниями лишь в сфере естественных и чисто физических наук. История ему незнакома даже по имени; он не знает, что такое метафизика и мораль. Он знает существенные отношения человека к вещам, но ему не знакомо ни одно из нравственных отношений человека к человеку. Он плохо умеет обобщать идеи, создавать отвлечения. Он видит общие свойства у известного рода тел, но не рассуждает, что такое эти свойства сами по себе. Он ознакомился с отвлеченным пространством — при помощи геометрических фигур, получил понятие об отвлеченной величине — с помощью алгебраических знаков. Эти фигуры и знаки и служат для этих отвлечений опорой, на которую полагаются его чувства. Он старается познать не природу вещей, а только те отношения их, которые его интересуют. Все чуждое себе он оценивает только по отношению к себе самому, но зато эта оценка — точная и верная. Прихоть, условность не играет в ней никакой роли. Он более дорожит тем, что ему более полезно, и, никогда не удаляясь от этого способа оценки, ничего не уступает людскому мнению» (кн. III).

Таковы ожидаемые результаты развития, которое, по мнению Руссо, диктуется воспитателю природой, т. е. такое, при котором все этапы обучения приспособляются к определенному возрасту. Социальные отношения по-прежнему остаются в тени, и воспитатель обращается исключительно к тем интересам ребенка, которые, как предполагается, касаются его непосредственно, к индивидуальным интересам,носящим сугубо личный характер. Великой ошибкой воспитательной системы Руссо является образ ребенка, чуждого обществу или без помех извлеченного из общества, с тем чтобы однажды вернуться туда уже личностью, сформированной воспитателем. Что касается отношения к вещам, то справедливо, что в этом возрасте они остаются в сфере утилитарного, обыденного, повседневного и не касаются проблем, выходящих за рамки их непосредственных качеств или назначения. До достижения половой зрелости ребенок наделен позитивистским видением вещей. Причинность вселенной оказывается вне сферы его воображения и возможностей.

Четвертый возраст, отрочество, завершает формирование человека. «Наконец приходит и торжественный момент, начертанный природой; ему нужно прийти. Раз человеку необходимо умереть, он должен и воспроизводить себя, чтобы род продолжался и сохранялся мировой порядок» (кн. IV). Но в это время, более чем когда-либо, надлежит следить за тем, чтобы последовательность событий не ускорила. Воспитатель должен придерживать, тормозить развитие. «Итак, я возвращаюсь к своей методе и говорю: когда приближается критический воз-

раст, предлагайте молодым людям такие зрелища, которые их сдерживали бы, а не такие, которые возбуждают; отвлекайте зарождающееся воображение предметами, которые вместо того, чтобы разжигать их чувства, подавляли бы их деятельность» (кн. IV). К тому же вопрос не только в силе проявления чувств. Многие ценности подверглись переосмыслению; аналогичные изменения должны произойти и с методами воспитания. Воспитанник становится учеником-последователем. Это уже не дитя, это человек. «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 спутали 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; он способен испытывать пока лишь природные страсти. Главная из них, любовь к себе, предает его в ваши руки; привычка точно так же предает его в вашу власть. Если минутный порыв вырывает его у вас, сожаление тотчас же возвращает его к вам; только то чувство, которое привязывает его к вам, постоянно; все прочие проходят и взаимно изглаживают друг друга. Не позволяйте развращать его, — и он всегда будет послушным; он лишь тогда начинает быть непокорным, когда уже развращен» (кн. IV).

Сообразному с возрастом изменению в методах, применяемых для руководства ребенком и юношей, отвечает коренная перемена объектов и целей, которые предлагаются его вниманию. Ранее задача была в том, чтобы защитить ребенка от злокачественного влияния, исходящего от общества; теперь необходимо, чтобы юноша соприкоснулся со средой, в которой ему предстоит жить, о которой он будет судить согласно своему воспитанию. В ребенке требовалось развить его чистые природные черты; теперь ему надлежит столкнуться с чужими образцами и познакомиться с мнениями, от встречи с которыми его ранее тщательно оберегали. «Вот время заняться историей; через нее он будет читать в сердцах и без уроков философии; через нее он будет смотреть в них, как простой зритель, без личного интереса и без пристрастия, как судья, а не как сообщник или обвинитель.

Чтобы узнать людей, нужно видеть их действующими. В свете мы слышим их говорящими; они выставляют свои речи и скрывают поступки; но в истории они разоблачены, и мы судим о них по фактам. Даже самые слова их помогают оценивать их: сравнивая то, что они делают, что они говорят, мы видим сразу, что они такое и чем хотят казаться; чем более они маскируются, тем лучше их узнают» (кн. IV).

Но сколько запутанности и неточности в истории! Сколько предвзятости и умолчаний у историков! Не следует ли наблюдать и за своими современниками? «Итак, что же нужно для того, чтобы хорошо наблюдать людей? Нужен большой интерес к их изучению, большое беспристрастие в суждении о них, нужно сердце настолько чувствительное, чтобы понимать все человеческие страсти, и настолько спокойное, чтобы не испытывать их. Если есть в жизни момент, благоприятный для этого изучения, так это тот, который я выбрал для Эмиля; раньше люди были бы чуждыми для него, позже он сам был бы им подобен. Людское мнение, влияние которого он видит, не приобрело еще власти над ним; страсти, действие которых он понимает, не волновали еще сердца его. Он человек, он заинтересован в своих братьях; он справедлив, он считает их равными себе. Но если он судит о них правильно, то, наверное, не захочет ни с кем поменяться местом; ибо цель всех тревожений, которым они предаются, основанная на предрассудках, которых нет у него, покажется ему целью фантастической» (кн. IV).

■ Таким образом, разумное воспитание по «Эмилю» — не допускать контакта между ребенком и обществом до тех пор, пока его возраст не позволит ему стать

судьей этого общества, не сделает его самостоятельной личностью, имеющей обо всем свое твердое мнение. Чувствительный Жан-Жак мечтает воспитать голову, способную рассуждать. Впрочем, это только кажущееся противоречие: оно не представляет собой с точки зрения психологии исключения. Избыток чувствительности и избыток рассудочности часто дополняют друг друга.

То же движение к абстрактному и рациональному должно наблюдаться и в собственно интеллектуальном развитии. «Не легко человеку начинать мыслить, но как скоро он начал, он уже не перестает. Кто мыслил, тот всегда будет мыслить, и разум, раз предавшийся размышлению, не может уже оставаться в покое... Примите также в расчет, что раз способности наши заставляют нас ограничиваться вещами чувственно воспринимаемыми, то мы не оставляем почти никакого места абстрактным, философским понятиям и идеям чисто интеллектуальным. Чтобы возвыситься до них, мы должны или развязаться с телом, с которым так крепко связаны, или постепенно и медленно переходить от предмета к предмету, или, наконец, быстро и почти одним прыжком перескочить промежуток — совершить гигантский шаг, на который не способно детство, потому что даже и взрослым людям для этого нужно много ступенек, нарочно для них сделанных. Первая абстрактная идея есть первая из этих ступеней; но я никак не могу понять, каким образом решаются ее строить. Непостижимое Существо, которое все обнимает, которое дает миру движение и образует всю систему существ, невидимо для наших глаз и неосвязаемо для наших рук; оно не поддается ни одному из наших чувств: работа видна, но работающий скрыт. Не легкое дело — узнать, наконец, что оно существует; а когда мы дошли до этого знания, когда спрашиваем себя: каково оно, где оно? — ум наш смущается, теряется, и мы можем только — мыслить» (кн. IV).

Рациональным и интеллектуальным путем абстракций разрабатывая познание вещей, ум доходит до идеи Существа, которое является их творцом. Бог — это высшее из абстрактных понятий, с помощью которых человек постигает вселенную. Но сам он непостижим. Несомненно, это одно из тех диалектических противоречий, которыми изобилует философия Руссо; но это противоречие неразрешимо, за антитезой не следует синтез, т. е. дальнейшее развитие мысли. Напротив, налицо отступление назад, отречение от разума. Вероятно, основой аргументации была непрерывность ступеней интеллектуального познания и наличие последнего шага, который нужно было сделать, чтобы прийти к богу. Руссо столкнулся с существенной трудностью инкорпорации бога в науку, введения его в область умозрительного рационализма. Эта неудавшаяся попытка тем не менее самым лучшим образом свидетельствует о рационализме Руссо, если не в его выводах, то по крайней мере в намерениях. Практически не следует говорить с ребенком о религии до наступления отрочества, чтобы он не вообразил себе антропоморфного бога и не впал в язычество. К вере способен лишь хорошо тренированный разум — но выскажется ли он в пользу религии? Не потеряет ли ценность акт отречения из-за самой сути отречения?

Великая заслуга Руссо в том, что он показал, как поэтапно, в соответствии с возрастом ребенка, должны меняться предмет и методы воспитания. Но существуют и неизменные принципы. И одним из принципов, к которым он неоднократно возвращается как к обязанности воспитателя по отношению к ребенку и ненарушимо праву ребенка, является мысль о том, что настоящим не должно жертвовать ради будущего.

В страстном воззвании, в котором жизнь и смерть, смех и слезы противоплагаются как в трагическом поединке, в котором неуверенность в будущем рассматривается как основание, для того чтобы в полной мере наслаждаться мгновением настоящего (*carpe diem*), в воззвании, где время представляется необратимым в своем течении, ощущается, что чувствительность автора оставила свой

след в этом страхе перед тревогами, тем более что на следующих страницах совет быть беззаботным распространяется на всю жизнь в целом.

«Предусмотрительность! ...Да, предусмотрительность, которая беспрестанно нас уносит дальше нас самих и часто увлекает туда, куда мы никогда не попадем, — вот истинный источник всех наших бедствий» (кн. II). Но как бы ни были субъективны советы Руссо, они тесно связаны с его педагогикой. Он возвращается к этому в связи со вторым периодом детства: «Он (Эмиль) достиг детской зрелости, он жил жизнью ребенка, он не покупал своего совершенства ценою своего счастья: напротив, они содействовали одно другому. Приобретши весь разум своего возраста, он был счастлив и свободен, — насколько позволяла его физическая организация. Если роковая коса скосит в лице его цвет наших надежд, нам не придется оплакивать сразу и жизнь его и смерть, мы не обострим своей печали воспоминанием о страданиях, которые ему причинили; мы скажем себе: «По крайней мере, он наслаждался своим детством; мы ничего не заставили его потерять из того, что дала ему природа» (кн. II). На последних страницах «Эмиля» Руссо опять возвращается к этому: «При той неизвестности, которая окружает человеческую жизнь, станем особенно избегать ложной предусмотрительности, заставляющей настоящим жертвовать для будущего; это часто значит приносить в жертву что есть — тому, чего не будет. Устроим, чтобы человек был счастлив во все возрасты, — из опасения, чтобы, после массы забот, он не умер, не отведав счастья. Меж тем если есть пора для наслаждения жизнью, то, конечно, этой порой бывает последнее время юности, когда телесные и душевные способности приобрели наибольшую крепость, когда человеку, находящемуся на половине его пути, оба конца, дающие чувствовать краткость этого последнего, виднеются лишь вдали. Если неосмотрительная юность обманывается, то не в том, что она хочет наслаждаться, а в том, что ищет наслаждения, где его нет, и, готовя себе жалкое будущее, не умеет даже пользоваться настоящим моментом» (кн. V).

Итак, всю свою жизнь человек должен быть счастлив. Его счастье — дар природы. Отказываться от наслаждения и особенно лишать его ребенка, воспитанника, который от нас зависит, значит возлагать на себя величайшую ответственность. Педагогика Руссо противостоит методу тех суровых воспитателей, согласно которым воспитание предполагает наказание в качестве расплаты и которые проповедуют труд как самоцель. Она противостоит и тем, кто, подобно Руссо, стремится к воспитанию в обстановке радости, но пытается достичь этого результата, готовя ребенка к счастливому завтра. Тут налицо две концепции. Известный фатализм у Руссо, который, собственно говоря, ожидает от природы всего чего угодно и потому опасается любого предвосхищения событий, вплоть до того, что даже сдерживает умственное развитие воспитанника. Этому противостоит известный прогрессизм, как, например, у Макаренко, который верит в возможность эволюции не только видов, но и индивидуумов и который ожидает от контактов ребенка с обществом не развращения детской души, но возникновение стимулирующих целей, новой и плодотворной адаптации. Вот почему надо побуждать ребенка к тому, чтобы он представлял себе желательные и осуществимые перспективы в более или менее отдаленном будущем. С одной стороны, основа воспитания — это поиск, будь то в природе или в исторической традиции, с другой — равновесие, способное изменяться вместе с обстоятельствами, временем и средой.

Второй принцип, не являющийся простой перифразой первого: любое обучение должно восприниматься с удовольствием, ребенок должен ждать и желать его, оно должно отвечать его потребностям, его любознательности, помогать ему в анализе трудных ситуаций, в которых он оказывается. Значит, приобретение

знаний должно быть связано с эмоциональной, практической и, наконец, интеллектуальной жизнью воспитанника. Тут потребуются вся изобретательность учителя, чтобы создать ситуации, подходящие для установления связи между сложными положениями, из которых хотел бы выйти ребенок, и открытием знания, которое может ему в этом помочь. Риск лишь в том, чтобы изобретательность учителя не стала слишком очевидной для ученика и чтобы, превратившись в прием, она не уничтожила его интерес и доверие. Некоторые примеры, которые дает Руссо, могли бы хорошо подтвердить это опасение¹.

Методы, использующие интересы учеников, в наши дни получили дальнейшее развитие. Например, д-р Декроли сделал их одним из важных средств в своей педагогике, хотя и в несколько иной форме. У Руссо интерес каждый раз связан с конкретной ситуацией. Он случаен, а сама случайность систематически создается воспитателем. У Декроли это имеет место только с самыми маленькими детьми. Постепенно интерес становится определенной точкой зрения на предметы обучения, которые сводятся к основным потребностям, ради удовлетворения которых разворачивается деятельность человека, например к потребности в пище, к потребности в защите и обороне. «Центр интереса» перестает быть индивидуальным. Он становится механизмом синтеза необходимых знаний. Ребенок видит одновременно и их единство, и их пользу. Он даже может сотрудничать с учителем в опытах в соответствии с уровнем своего умственного развития.

Третий принцип, общий для Руссо, Декроли и всех, кто сегодня выступает за активные методы, заключается в том, что в основе всего обучения должны быть конкретные наблюдения и познание на опыте. Ребенок нуждается в собственных глазах и собственном суждении еще больше, чем в специальных знаниях. Знать — это не значит верить учителю, это значит — видеть и рассуждать. «Неоспоримо, что о вещах, которые мы узнаем подобным образом, сами собой, получаются понятия гораздо более ясные и верные, чем те, которыми мы обязаны чужим наставлениям... 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 проицательность, необходимую для того, чтобы обходиться без них, мы применяем к их устройству, то мы выигрываем, ничего не теряя, к природе прибавляем искусство и, не делаясь менее ловкими, становимся более изобретательными. Если я вместо того, чтобы привязывать ребенка к книгам, занимаю его работой в мастерской, то руки его работают на пользу ума: он становится философом, думая, что он только ремесленник» (кн. III).

Руссо свойственно стремление непосредственно связать ребенка с предметом, который он должен изменить или которым должен манипулировать, и в любом случае заставить ребенка самостоятельно изобрести и построить свои первые инструменты. Таким образом он лучше усвоит не только их назначение, но и какой-либо механический или физический принцип. Он будет видеть в инструменте не таинственное орудие, производящее искусственные действия, а как бы продолжение или реализацию того, что дано самой природой. Следует заметить, что орудия этого типа относятся к периоду сугубо ручного, ремесленного производства; но в то же время они относятся к тому периоду в жизни ребенка, когда он должен открыть и усовершенствовать способность своих идеомоторных комплек-

¹ Попытка достать пирожки как средство для того, чтобы научить оценивать расстояния; использование тканей для оценки поверхностей; история с намагниченной уткой; история о том, как Эмиль учится ориентироваться в лесу Монморанси.

сов приспособляться к предметам окружающего мира. Этот этап нельзя миновать, каков бы ни был технический уровень эпохи, и в должное время ребенок должен пройти через него. Как предтечу принципа политехнического обучения, выдвинутого К. Марксом, можно напомнить это поразительное высказывание: «Он становится философом, думая, что он только ремесленник».

Педагогика и психология

Чтобы воздействовать на ребенка, чтобы воспитывать его, надо знать его природу. Цель воспитания — подготовить ребенка к жизни в обществе, какова бы ни была опасность, что оно его испортит, ибо именно такой образ жизни лежит в природе человека. Таким образом, цель воспитания — жизнь в обществе, а его отправная и опорная точка — природа ребенка. Природа и Общество, эти антиподы, образуют пару взаимодополняющих понятий. Это противоречие может быть разрешено диалектической интерпретацией воспитания как действия, движения, перехода из одного состояния в другое, цель которого в том, чтобы существо стало тем, чем оно не было, или тем, чем оно не было в полной мере. Однако эти отношения лишь очень туманно выражены в «Эмиле», где слова «природа» и «естественный» часто встречаются без точного определения, не несут устойчивого и определенного содержания, поскольку зачастую эти слова просто служат для Руссо антитезой тому, что он в различных выражениях называет искусственным, напускным или даже несущим в себе деградацию и извращение. Это и есть источник тех звучных формул, к которым он охотно прибегал и которые, будучи вырваны из контекста, создали ему репутацию человека, клеветущего на цивилизацию.

«Все выходит хорошим из рук Творца, все вырождается в руках человека. Он принуждает одну почву питать растения, возвращенные на другой, одно дерево приносить плоды, свойственные другому. Он перемешивает и путает климаты, стихии, времена года. Он уродует свою собаку, свою лошадь, своего раба. Он все перевертывает, все искажает, любит безобразие, чудовищное. Он ничего не хочет видеть таким, как создала природа, — не исключая и человека: и человека ему нужно выдрессировать как лошадь для манежа, нужно переделать на свой лад, как он окорнал дерево в своем саду» (предисловие). Руссо осуждает технику, с помощью которой человек приспособливает к своим нуждам природные ресурсы в виде растений и животных. Он также умаляет значение порядка, установленного обществом среди людей, сравнивая его с естественным состоянием природы: «В естественном состоянии существует равенство фактическое, действительное и неделимое, потому что в этом состоянии невозможно, чтобы простого отличия одного человека от другого было достаточно для того, чтоб одного сделать зависимым от другого. В гражданском состоянии существует химерическое и призрачное равенство прав, потому что средства, предназначенные для поддержания его, сами служат для его разрушения и потому что общественная сила, соединяющаяся с более сильным, чтобы подавить слабого, нарушает тот род равновесия, который установила между ними природа. Из этого первого противоречия вытекают все те, которые замечаются в гражданском строе между внешностью и действительностью» (кн. IV).

В этом противопоставлении того, что делают человек и природа, последняя часто смешивается с Провидением: «Мы умерли бы с голоду или отравились бы, если бы для выбора пищи, годной для нас, пришлось ждать, пока опыт нас научит раз узнавать ее и выбирать; но Верховная Благодать, сделавшая из удовольствия существ чувствующих орудие их сохранения, по тому, что приятно вкусу нашему, извещает нас о том, что годится желудку нашему. С точки зрения при-

роды, нет для человека более надежного врача, чем его собственный аппетит; и если взять его в первобытном состоянии, то для меня несомненно, что тогда пища, которую он находил наиболее приятной, была для него вместе с тем самой здоровой.

Даже больше. Мироздатель печется не только о тех потребностях, которыми Он нас наделил, но и о тех, которыми мы сами себя наделили; и чтобы желание стояло всегда рядом с потребностью. Он так устроил, что наши вкусы меняются и искажаются вместе с образом жизни. Чем более мы удаляемся от естественного состояния, тем больше теряем свои естественные вкусы, или, скорее, привычка создает в нас вторую природу, которую мы так хорошо заменяем первой, что никто между нами уже не знает этой первой» (кн. II).

С помощью Творца, Провидения и финализма, который оно, как предполагает Руссо, вкладывает в существа и вещи, чтобы обеспечить их существование, здесь реализуется связь между двумя применениями слов «природа» и «естественный». Одно из этих применений, как мы только что видели, относится к первоначальному порядку в мире, от которого ценой очень большого риска отошел человек. Другое применение определяет наклонности, свойственные человеку, без которых он не был бы тем, что он есть. Несущественно, что Руссо объясняет их финализмом провиденциального происхождения. Фактически они соответствуют тому, что можно описать как набор инстинктов и способностей, необходимых для существования живого существа. Они представляют функциональные возможности вида в их начальном состоянии, т. е. когда они еще не модифицированы использованием.

Таким образом, каждому присуща первоначальная чувствительность: «Мы родимся чувственно восприимчивыми и с самого рождения получаем различными способами впечатления от предметов, нас окружающих. Лишь только мы начинаем сознавать, так сказать, наши ощущения, у нас является расположение или искать вновь, или избегать предметов, производящих эти ощущения, — сначала смотря по тому, насколько приятны нам последствия или неприятны, затем смотря по сходству или несходству, которое мы находим между ними и этими предметами, и, наконец, смотря по суждениям, которые мы о них составляем на основании идеи счастья или совершенства, порождаемой в нас разумом. Эти расположения расширяются и укрепляются по мере того, как мы становимся восприимчивее и просвещеннее; но под давлением наших привычек они более или менее изменяются в зависимости от наших мнений. До этого изменения они и суть то, что я называю в нас природою» (кн. I).

Природа — это то, что еще не подверглось воздействию опыта, рассудка, привычки, — словом, того, что Руссо клеймит под общим названием «общественное мнение», иначе говоря, всей совокупности существующих предрассудков. Чувствительность — это обязательная основа физической, умственной и нравственной жизни. Сюда следует добавить еще ряд естественных склонностей, ряд инстинктов, подчиненных деятельному началу, своего рода стремлению к действию. У маленького ребенка это, прежде всего, простая потребность движения; затем появляется интеллектуальная любознательность, вдохновляемая подлинными интересами человека, а не общественным мнением.

Со всеми телесными или умственными функциями связана какая-либо потребность, вызывающая их действие и развитие. Каждая из этих функций начинает проявляться только на определенной стадии физического и психического становления. Функции эти, следовательно, обладают известной эволюционной автономией и вместе с тем как бы общим истоком — страстным стремлением личности к собственному благополучию. Любовь к себе является важной побудительной причиной человеческой деятельности: «Источником наших страстей, началом и основой всех прочих, единственной страстью, которая рождается вместе с че-

ловеком и никогда не покидает его, пока он жив, является любовь к себе; это — страсть первоначальная, врожденная, предшествующая всякой другой: все другие являются в некотором смысле лишь ее видоизменениями. С этой стороны все страсти, если хотите, естественны. Но большая часть этих видоизменений вызывается причинами посторонними, без которых они и не появились бы; а самые эти видоизменения не только не полезны, но даже вредны нам: они изменяют основную цель и обращаются против своего начала: тут именно человек оказывается вне природы и становится в противоречие с самим собою. Любовь к самому себе всегда пригодна и всегда в согласии с порядком вещей. Так как каждому вверено прежде всего его собственное самосохранение, то первую и самую важную из его забот является — и должна являться — именно эта постоянная забота о самосохранении; а как мы могли бы заботиться о нем, если бы не видели в этом своего главнейшего интереса!.. Первое чувствование ребенка есть любовь к самому себе, а второе, вытекающее из первого, — любовь к тем, кто его окружает; ибо при том состоянии слабости, в котором он находится, он знакомится с другими лишь через помощь и уход, который получает. Сначала привязанность его к своей кормилице и гувернантке есть не что иное, как привычка. Он ищет их, потому что имеет нужду в них и потому что ему хорошо, что они есть у него; это скорее знакомство, чем расположение. Ему нужно много времени, чтобы понять, что они не только полезны ему, но и хотят быть полезными, вот тогда-то он начинает любить их» (кн. IV).

Таким образом, возраст и обстоятельства, или, скорее, жизненные потребности, вызывают эволюцию главного инстинкта живого существа — любви к себе — по направлению к его противоположности — любви к другим, а затем и к совсем противоположному чувству враждебности, если желания ребенка встречают отпор. «Ребенок, значит, по природе расположен к доброте, потому что он видит, что все окружающее склонно ему помогать, и из этого наблюдения черпает привычку благожелательно относиться к себе подобным, но по мере того, как расширяются его сношения, потребности, активная или пассивная зависимость, в нем пробуждается сознание его отношений к другим, ведущее к чувству долга и чувству предпочтения. Тогда ребенок делается высокомерным, ревнивым, лживым, мстительным. Если его принуждают к послушанию, он, не видя пользы к тому, что ему приказывают, приписывает эти приказания капризу, желанию помучить его и упрямится. Если ему самому повинуются, он в первом же сопротивлении видит бунт, намеренное неповиновение; за непослушание он бьет и стул или стол. Любовь к себе, касающаяся лишь нас самих, удовлетворена, когда удовлетворены наши истинные потребности; но самолюбие, которое сравнивает себя, никогда не бывает и не может быть удовлетворено, потому что чувство это, заставляя нас предпочитать себя другим, требует, чтобы и другие предпочитали нас самим себе, — а это невозможно. Вот каким образом важные и сердечные страсти рождаются из себялюбия» (кн. IV).

Так различие между самолюбием и любовью к себе вводит новый фактор в диалектический процесс образования чувств и страстей. Ребенок больше не ограничивается тем, что отождествляет других людей с удовлетворением его потребностей или с отказом их удовлетворить; он видит в других людях, или даже в неодушевленных предметах, своих соперников, со стороны которых он может ожидать только конкуренции. Отсюда и переворот в ориентации его чувств по отношению к окружающему. Осознание того, что есть существа, одновременно и отличные от него, и, однако, принадлежащие к тому же роду, дает ему первое представление об обществе, но представление мрачное и пессимистическое. Здесь Руссо верен своему принципу: «все вырождается в руках человека».

И все же именно из этой исключительной заботы о себе диалектика чувств еще

раз создаст ее противоположность — заботу о другом. «Наши первые обязанности касаются нас самих; наши первоначальные чувствования сосредоточиваются на нас же самих; все наши естественные движения относятся прежде всего к нашему самосохранению и благоденствию. Таким образом, первое чувство справедливости порождается в нас не тою справедливостью, которую мы обязаны делать, но тою, которую обязаны другие по отношению к нам» (кн. II).

В воспитании не следует предпринимать ничего такого, чего не способен почувствовать ребенок. «Вы найдете у него небольшое число нравственных понятий, относящихся к его настоящему положению, и — ни одного понятия о положении людей в их взаимных отношениях; да и к чему они служили бы ему, коль скоро ребенок не есть еще действительный член общества? Говорите с ним о свободе, собственности, даже о договоре, — настолько-то он может знать; он знает, почему, что — его, то принадлежит ему; а что — не его, то не принадлежит ему; дальше этого он ничего уже не знает. Если заговорите с ним о долге, о послушании, он не будет знать, что вы хотите сказать; прикажите ему что-нибудь, — он не послушает; но скажите ему: «если ты сделаешь мне такое-то удовольствие, я при случае отплачу тем же», — и он тотчас поспешит исполнить вашу просьбу, ибо он ничего лучшего не ищет, как расширить свое владение и приобрести над вами права, в ненарушимости которых уверен. Может быть, даже он не прочь занимать известное место, быть на счету, за что-нибудь слыть; но если им руководит этот последний мотив, он, значит, уже вышел из пределов природы: вы, значит, заранее не загородили хорошенько всех путей к тщеславию» (кн. II).

И здесь опять противопоставление природы и общества. Вместо того чтобы допустить для этого второго периода детства, как он это сделал для предыдущего периода, эмоциональные связи ребенка с его окружением, Руссо предполагает своего рода стадию обмена, впрочем, обмена условного, предполагающего отсрочку, при которой субституция удовольствия предложенным ребенку искушением запоздает по сравнению с его психическим развитием, если только к этому не прибавится то, чего с таким сожалением ожидает Руссо: стремление быть на равных со взрослым, которое есть не просто тщеславие, но и потребность во взаимности и своего рода симметрии, возникающая, когда ребенок достигает возраста, в котором он формирует свою личность по образцу других.

Несомненно, что обмен этого типа между ребенком и взрослым — частое явление. Но его главной движущей силой не всегда является интерес. Это не обязательно и не всегда вклад, делаемый в настоящем ради будущего. Скорее, этот обмен связан с одним из этапов осознания ребенком себя как личности перед лицом других. Однако Руссо отказывается рассматривать социальное чувство как изначальное и как необходимое дополнение чувства личного. Первое он предпочитает выводить из второго, вместо того чтобы возвращать их вместе. Потому-то он и ограничивает общество ребенка его учителем, единственная забота которого — развитие детской личности. Необходимо подчеркнуть, насколько принципы Руссо в этом отношении далеки от современной педагогики, например Макаренко, дающей важную рекомендацию — организовывать детские «коллективы» как для работы, так и для игры, для всего, чем должна быть занята жизнь детей.

Однако наступает возраст, когда, путем одного из нередких в мышлении Руссо диалектических переворотов, значимости природы и общества меняются местами. Каковы бы ни были много раз отмечавшиеся Руссо противоречия между природой и обществом, жизнь в обществе тем не менее заложена в природе человека. Для человеческого рода это необходимо: «Слабость человека делает его общительным; общие наши бедствия — вот что располагает наши сердца к человечности: мы не чувствовали бы обязанности к человечеству, если бы не были

людьми. Всякая привязанность есть признак несостоятельности; если бы каждый из нас не имел никакой нужды в других, он не подумал бы соединиться с ними. Таким образом из самой нашей помощи рождается наше зыбкое счастье. Существом истинно счастливым бывает существо обособленное; одно Божество наслаждается абсолютным счастьем; но из нас никто не имеет о нем понятия. Если бы какое-нибудь несовершенное существо могло вполне удовлетворять само себя, чем бы оно стало наслаждаться — с нашей точки зрения? Оно было бы одиноким, жалким. Я не постигаю, как тот, кто не имеет ни к чему нужды, может любить что-нибудь; я не понимаю, как тот, кто ничего не любит, может быть счастливым» (кн. IV). Противопоставляя абсолютное или божественное счастье, которое упирается своим одиночеством и полнотой, человеческому счастью, возникающему из необходимости каждого компенсировать свою слабость, объединяясь с другими, Руссо возвращается к единственной основе общества — к интересам личности; именно любовь каждого к самому себе становится любовью к другим людям. Основываясь на инверсиях или переносах чувств, вызванных обстоятельствами или необходимостью, Руссо выдвигает как главный принцип человеческой деятельности и морали поиски личного счастья и в конечном счете врожденную чувствительность. Здесь мы видим важную попытку диалектического подхода к дедуктивной механической концепции психики. «Распространим свое самолюбие на другие существа — таким путем мы превратим его в добродетель» (кн. IV). Итак, самолюбие становится добродетелью при том условии, что элиминирован ее основной, первоначальный объект — собственная личность — и исключены все эмоциональные предпочтения, все душевные порывы. Совершенно неотличимая от любви к роду человеческому, к истине и справедливости добродетель — это результат обобщения, минуящего соображения индивидуального порядка; наряду с «Общественным договором» она вызывает в памяти правила Канта, согласно которым любое понятие морали надо проверять, предполагая, что оно имеет универсальное применение. Как известно, сам Кант признавал, что Руссо оказал значительное влияние на его мышление. Неверно приписывать Руссо построение нравственного чувства, как это часто делалось.

Однако универсализация нравственного закона не единственная черта, объединяющая Канта и Руссо. Согласно Руссо, чувствительность человека возвращает его в лоно природы, а потребности и жажда выгоды приводят его в общество; общество требует от него соблюдения равенства по отношению к другим людям, генерализации нравственных принципов. Между тем, как и у Канта, в этот процесс вмешивается совесть, но не как следствие, а как руководящая и контролирующая сила: «Первая из всех забот есть забота о самом себе; однако же как часто внутренний голос говорит нам, что, создавая наше благо за счет других, мы делаем зло! Мы полагаем, что следуем внушению природы, — а меж тем мы ей противимся; слушая, что она говорит нашим чувствам, мы пренебрегаем тем, что она говорит нашим сердцам: активное существо повинуетя, существо пассивное повелевает. Совесть есть голос души, страсти — голос тела. Удивительно ли, что эти два голоса часто противоречат друг другу? и тогда которого слушаться? Рассудок слишком часто обманывает нас; мы приобрели полное право отказывать ему в согласии; но совесть не обманывает никогда; она — истинный путеводитель человека; она для души то же, что инстинкт для тела; кто следует ей, тот повинуетя природе и не боится сбиться с пути» (кн. IV). С одной стороны — чувства, страсти, разум, подверженные ошибкам и иллюзиям, вся сфера опыта: от опыта самого элементарного до наиболее изощренного. С другой стороны — совесть, непогрешимый судья добра и зла. Обе эти стороны не имеют единого критерия. Не следует обманываться тем, что слово «природа», примененное здесь к совести, раньше применялось к чувствительности и ко всем ее трансформациям.

В каждом из этих двух случаев слово «природа» использовано в различных значениях. По отношению к опыту оно означает то изначальное, что еще не подверглось культивации, иначе говоря, деградации со стороны цивилизации. По отношению к совести оно означает то, что, согласно Руссо, в высшей степени свойственно одному человеку, — его предназначение. Теперь Руссо говорит не об опыте, а о боге: «Мне остается задаться вопросом, какие принципы я должен извлечь из них для своего поведения и какие правила должен предписать себе для того, чтобы выполнить свое назначение на земле, сообразно с предначертанием того, кто поместил меня сюда. Следуя всегда своему методу, я извлекаю эти правила не из принципов высшей философии, но нахожу их начертанными природой в глубине своего сердца неизгладимыми буквами» (кн. IV).

Без сомнения, в мышлении Руссо понятие природы остается многозначным. Но здесь он оказывается явным предшественником Канта в различении чистого, или опытно-умозрительного, разума и разума практического, как отражения недостижимой «вещи в себе» — недостижимой, как недостижим для Руссо творец всех вещей. Другое сходство с кантовой философией заключается в том, что следование нравственному закону и понимание этого закона должно быть доступно для всех, даже для самых простых и невежественных людей. «...О, совесть, совесть! божественный инстинкт, бессмертный и небесный голос, верный путеводитель существа темного и ограниченного, разумного и свободного... Но этого мало, что путеводитель существует: нужно уметь распознавать его и следовать ему. Если он говорит всем сердцем, то почему же столь немногие его понимают? Увы! это оттого, что он говорит нам языком природы, а нас все кругом заставляет забыть этот язык» (кн. IV).

Полностью отождествленная здесь с совестью, природа противопоставляется деятельности разума и познания, источников «предрассудков» и философского «фанатизма». Но далее Руссо возвращает слову «природа» его привычный смысл, который он, однако, стремится ограничить рамками физических понятий: «Мы работаем в согласии с природой и, пока она формирует человека физически, пытаемся сформировать существо нравственное; но наши успехи не одинаковы. Тело уже крепко и сильно, в то время как душа еще немощна и слаба; и что бы ни могло сделать человеческое искусство, темперамент всегда предшествует разуму. Сдерживать один и возбуждать другой — вот к чему мы доселе всячески стремились для того, чтобы человек всегда был единым, насколько это возможно. Развивая природные свойства, мы задерживали зарождающуюся чувствительность; мы ее регулировали, развивая разум; умственные предметы умеряли действие чувствительных предметов. Восходя к началу вещей, мы изъяли своего воспитанника из власти чувств; от изучения природы не трудно было подняться до вопроса о Творце» (кн. IV).

Итак, три уровня, три стадии: 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. Но где же природа — в вещах или в сознании? Здесь обнаруживается разрыв между двумя сферами, не имеющими ни взаимоотношений, ни непрерывной связи, — сферой реального, сферой становления, в которой действуют силы, способные найти точки неустойчивого равновесия, в которой противоречия могут быть разрешены диалектически (Руссо известно, как пользоваться диалектикой), и сферой «вещи в себе», сферой метафизической, несоизмеримой с первой. Ничего удивительного, что между двумя значениями слова «природа», используемыми в двух разных случаях, нет согласия.

Среди значений, придаваемых Руссо словам «природа» и «естественный», есть такие, которые целиком подходят для приложения к педагогике: среди них — значение, связанное с деятельностью или функциями, внезапно проявляющимися в психической связи, но еще не сформировавшимися под действием обстоятельств, в которых эти функции могут начать действовать. Среда, испорченная фальшивыми обычаями, предрассудками, ошибочными мнениями, может дать этим функциям ложное направление, и они вырождаются. Напротив, здоровому воспитанию надлежит помочь им в развитии, но в смысле наиболее близком к «человеческой природе», где природа — синоним нравственного сознания. Говоря языком современной психологии, речь идет о надлежащем «кондиционировании» спонтанно выражающихся склонностей, инстинктов, способностей, которые личность несет в себе как достояние своего вида и которые проявляются каждая в свое время, по ходу физического и умственного развития.

В противовес эмпиристам своего времени, Гельвецию например, Руссо не считает, что человеческую психику можно целиком объяснить влияниями среды. Он признает существование элементарных и «естественных» склонностей еще до того, как они моделируются практикой. Эта мысль очень близка к современным представлениям; и по сей день психологи спорят о сравнительном значении благоприобретенных знаний и естественного дара в различных функциональных проявлениях, но они единогласны в том, что оба компонента необходимы и дополняют друг друга.

На самом примитивном уровне психики находятся эмоции, страсти, аффективные состояния. Замечательно, что, желая сделать их полезными или менее вредными, Руссо рекомендует кондиционировать их с помощью ассоциаций и связей того же типа, который изучался Павловым в его экспериментах над условными рефлексам. Известно, что если воздействовать на животное одновременно двумя способами, создавая у него два совершенно различных, иногда даже противоположным образом ориентированных впечатления — одно, связанное с удовлетворением какой-то потребности, скажем потребности в пище, и другое, связанное с реакцией на боль, вызванную, например, ожогом, — животное сможет связать со вторым впечатлением действие первого, т. е. проявления аппетита, с оборонительными или отступательными движениями. Таким образом, синхронизации, простого соположения во времени, при условии, что оно будет в достаточной мере постоянным, довольно, чтобы коренным образом модифицировать поведение в данных условиях. Не может ли воспитатель использовать связи этого типа по крайней мере в области поведения, не зависящего от деятельности разума, в области эмоциональных реакций? Руссо дает превосходный пример страха темноты, который он считает общим, изначальным и естественным; это чувство есть страх перед невидимым, неизвестным. Этот страх вызывается инстинктом самосохранения, который приводит в действие эвентуальный оборонительный механизм, — отсюда то ощущение реальности, которое дается страхом и над которым не властен разум. Свяжите с темнотой, напротив, благоприятные обстоятельства, приятные впечатления, любимые занятия, и то, чего не добиться никакими объяснениями, достигнуто: реакция страха сменилась реакцией удовольствия.

В этом случае природа удачно подправляется искусственными ассоциациями. Обратил ли на это внимание сам Руссо? Но он, конечно, без труда оправдал бы это исключение из своего правила «все вырождается в руках человека».

Другие виды деятельности, самым тесным образом связанные с общением, также основаны на естественном. Примером может служить язык, различные функциональные уровни которого чрезвычайно удачно демонстрирует Руссо: «Все наши языки суть произведения искусства. Долго искали, нет ли языка

природного и общего всем людям. Он, несомненно, есть — это тот язык, которым говорят дети, прежде чем научаются говорить. Язык этот не членораздельный, но он выразителен, звучен, понятен. Пользуясь своими языками, мы до того стали пренебрегать им, что наконец совершенно его забыли. Станем изучать детей, и около них мы скоро припомним его. Кормилицы — учителя для нас этого языка; они все понимают, что говорят их питомцы; они отвечают им, ведут с ними очень связные беседы и хотя произносят слова, но слова эти совершенно бесполезны; не смысл слова понимают дети, а то выражение, с которым оно сказано. К языку голосовому присоединяется язык жестов — не менее энергичный. Жесты эти не в слабых руках детей, а на их лицах. Удивительно, как выразительны уже эти физиономии, еще плохо сформировавшиеся: черты их с минуты на минуту изменяются с непостижимой быстротой; вы видите, как, подобно блескам молнии, зарождается и исчезает улыбка, желание, страх; каждый раз вы будто видите другое лицо. Мускулы лица у них, несомненно, подвижнее, чем у нас. Но зато их тусклые глаза почти ничего не говорят. Таким и должен быть язык знаков в возрасте, которому знакомы лишь телесные потребности: выражение ощущений заключается в движениях лица, выражение чувствований — во взгляде... Из этого плача, который, казалось бы, столь мало заслуживает внимания, рождается первое соотношение человека ко всему тому, что его окружает: здесь куется первое звено той длинной цепи, из которой образовался общественный строй» (кн. II). Первое звено этой цепи, приводящей к самым возвышенным свершениям человеческого духа и обнимающей все виды отношений, на которых зиждется общество, связано с самым субъективным, что есть у личности: с прямыми проявлениями его органических потребностей. Руссо прекрасно показал, что, вызывая к помощи окружения, без которой ребенок не смог бы выжить, эти проявления становятся языком и что с этого момента мимика и крики, единственные полезные для младенца действия, превращают его в общественное существо. От этого естественного и универсального языка он переходит к членораздельной речи, свойственной каждому языку: «Дети слышат говор с самого рождения; с ними говорят не только прежде, чем они станут понимать сказанное, но даже прежде, чем они могли бы передать слышанные звуки. Их орган речи, пока еще неповоротливый, лишь мало-помалу начинает подражать произносимым перед ними звукам, и в точности неизвестно даже, с такою ли отчетливостью они на первых порах воспринимают ухом эти звуки, как и мы. Я не против того, чтобы кормилица забавляла на первых порах ребенка пением и очень веселыми, очень разнообразными мотивами; но я далеко не согласен, чтоб она беспрестанно оглушала его потоком бесполезных слов, в которых он ничего не понимает, кроме тона, каким они произносятся. Я бы хотел, чтобы первые членораздельные звуки, понимать которые учат ребенка, были медленно произносимыми, легкими, ясными, часто повторяемыми и чтобы слова, ими выражаемые, относились только к видимым предметам, которые перед этим можно показать ребенку. Несчастная привычка легко удовлетворяться словами, которых мы не понимаем, начнется гораздо раньше, чем думают. Школьник слушает в классе разглагольствование учителя точно так же, как он слушал в пеленках болтовню кормилицы. Мне кажется, что весьма полезным делом было бы такое воспитание, чтоб он ничего тут не понимал» (кн. I). Маленькому ребенку противопоказан большой запас слов. Следуя своему постоянному принципу, Руссо предостерегает против преждевременного расширения словаря, он опасается, что средства забегают вперед по сравнению с потребностями, и потому предпочитает, чтобы воспитатели скорее тормозили, чем ускоряли приобретение знаний учениками. Впрочем, он, возможно, преувеличивает эффективность вмешательства воспитателя в обучение фонетике языка. Появление различных фонем, по-видимому, не определяется извне, а

скорее подчиняется морфологической эволюции речевого аппарата, причем коррекция со стороны внешних моделей вступает в действие уже после того, как ребенок начинает спонтанно и свободно упражнять этот аппарат, формируя свои аудиомоторные ассоциации. Именно с их помощью он начинает различать и идентифицировать звуки, производимые его окружением.

Подражание у ребенка не имеет буквального, непосредственного характера. Он оперирует доступными ему средствами скорее по аналогии. На уровне словаря, как и на уровне грамматики, он обобщает известный ему прием на все случаи, которые представляются ему схожими между собой. Руссо правильно заметил по поводу обучения синтаксису: «Прежде всего, у них, так сказать, своя, соответственная возрасту, грамматика, синтаксис которой содержит правила более общие, чем наш; если внимательно всмотреться в дело, мы изумились бы точности, с какою они держатся известных аналогий, очень ошибочных, если хотите, но очень последовательных, которые не нравятся нам только по своей резкости или потому, что обычай не допускает их. Я недавно слышал, как один отец разбил ребенка за то, что он сказал: «*Mon père iraî-je-t'y*»¹. А ребенок этот, как видно, лучше придерживался аналогии, чем наши знатоки грамматики: если ему говорили: «*Vas-y*»², то почему же он не может сказать: «*Iraî-je-t'y?*» Заметьте, кроме того, с какою ловкостью он избегал зияния, которое оказалось бы в выражениях: «*iraî-je-y*»³ или «*y-iraî-je?*»⁴. Виноват ли бедный ребенок, если мы совсем некстати выбросили из фразы определительное наречие «*y*»⁵, потому что не умели с ним сладить?» (кн. I).

Но формы языка — словарь и синтаксис — это еще не все; остается смысл: «Самое большое зло, проистекающее от той стремительности, с которою учат говорить прежде времени детей, заключается не в том, что первые речи, которые держат к ним, и первые слова, произносимые ими, не имеют для них никакого смысла, но в том, какой мы придаем, а мы не умеем этого и подметить; таким образом, давая нам, по-видимому, точные ответы, они говорят, не понимая нас и оставаясь непонятыми с нашей стороны. Подобными недоразумениями объясняется обыкновенно и то изумление, в которое повергают иногда нас детские речи, когда мы приписываем им такие идеи, которых сами дети не соединяли с ними. Это невнимание с нашей стороны к настоящему смыслу, какой придают дети словам, и кажется мне причиной первых их заблуждений; а заблуждения эти, даже если будут исправлены, оказывают влияние на склад их ума в остальную часть жизни. Я буду не раз иметь впоследствии случай разъяснить это примерами» (кн. I). Фактически слова являются только материалом для общения между собеседниками. Они влияют на тех, кто ими пользуется, и придают форму их мыслям, правильным или ошибочным: «Я согласен, что если бы изучение языков состояло только в изучении слов, то есть образов и звуков, их выражающих, то оно могло бы годиться для детей; но языки, изменяя наименования, перемешивают и идеи, ими представляемые. Склад головы формируется по языкам; мысли принимают окраску наречий. Один разум — всеобщ; ум в каждом языке имеет свою особую форму, свое отличие, которое отчасти может быть и причиной или следствием национальных характеров; догадка моя подтверждается тем, что у всех наций мира язык следует за переменами в нравах и, подобно последним, сохраняется или портится» (кн. II). Человеческие языки — это социально-политические

¹ Батюшка, я пойду туда? (франц. непр.)

² Иди туда (франц.).

³ Я пойду туда (франц.).

⁴ Я пойду туда (франц.).

⁵ Туда, там (франц.).

явления, они меняются вместе с эпохами и народами, и все же они развиваются из универсального языка природы и превращаются в универсальный язык разума. Природа и разум — два полюса единой действительности: полюс вещей и полюс принципов и законов. Между этими двумя полюсами протекает человеческая деятельность, предполагающая разнообразие и метод проб и ошибок.

Точно так же отправной точкой для познания действительности являются те элементарные факты, которые природа вложила в человека, — его ощущения. «В первые годы жизни, когда память и воображение еще бездействуют, ребенок бывает внимателен лишь к тому, что в данное время действует на его чувства; так как ощущения его служат первым материалом для его познаний, то представлять их ему в надлежащем порядке — значит готовить его память к тому, чтобы со временем она в том же порядке доставляла их и его разуму. Но так как ребенок внимателен только к своим ощущениям, то на первый раз достаточно отчетливо показать ему связь этих самых ощущений с предметами, их производящими. Он хочет до всего дотронуться, все взять в руки: не препятствуйте этой пытливости, она дает ему первые опыты знания, самые необходимые. Этим именно путем он научается ощущать тепло, холод, твердость, и мягкость, тяжесть и легкость тел, судить об их величине, фигуре и о всяких доступных 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» (кн. I).

Из широко распространенных в его время сенсуалистских концепций, вдохновивших Кондильяка, Руссо выводит здесь принципы педагогического метода, которые 100—150 лет спустя снова попытаются выдвинуть и развить такие реформаторы, как Сеген и Мария Монтессори. Однако Руссо превосходит сенсуалистов в том отношении, что он не связывает переход к мыслительным операциям с одними лишь комбинациями ощущений. Мышление предполагает установление связей и не может автоматически выводиться из ощущений: «Ощущения наши носят характер чисто пассивный, тогда как восприятия или идеи рождаются из активного начала, которое судит» (кн. II). На языке своего времени Руссо выделяет тот этап, который современные психологи описали как период, когда психика ребенка становится способной оторваться от конкретных, индивидуальных объектов и объединять их в группы или дифференцировать в зависимости от их свойств. Это называется категориальной деятельностью. Очевидно, что этот процесс будет протекать тем активнее и точнее, чем богаче будет пища, подготовленная ощущениями, а это означает хорошую тренированность сенсорной системы: «Для упражнения в искусстве нужно прежде всего добыть орудия; а чтобы эти орудия употреблять с пользою, их нужно сделать достаточно прочными, так чтобы они могли выдержать работу. Чтобы научиться думать, нужно, значит, упражнять свои члены, свои чувства, свои органы, которые служат орудием разума; и чтобы извлечь из этих орудий всю возможную пользу, нужно, чтобы тело, снабжающее ими, было крепко и здорово. Таким образом, никак нельзя сказать, что истинный разум человека формируется независимо от тела; напротив, хорошее телоснабжение и делает умственные процессы легкими и верными» (кн. II). Следовательно, надлежит упражнять органы чувств, но таким образом, чтобы развить практический ум, основу ума отвлеченного. «Упражнять чувства — это не только значит пользоваться ими: это значит учиться хорошо судить с помощью их, учиться, так сказать, чувствовать; ибо мы умеем осязать, видеть, слышать только так, как научились» (кн. II). Развитие органов чувств означает не только совершенствование восприятия во всех видах ощущений, но в еще большей мере умение сочетать ощущения так, чтобы они дополняли друг друга и служили мерой друг другу. Среди сенсорных данных есть, по-видимому, фундаментальные,

связанные с осязанием, которое объемлет всю поверхность тела и функционирует непрестанно, сочетаясь с ощущениями других типов. «Мы не в одинаковой степени властны над всеми нашими чувствами. Есть между ними одно такое, действие которого никогда не прерывается во время бодрствования, — я говорю об осязании; оно распространено по всей поверхности нашего тела, как постоянная стража, приставленная для извещения нас обо всем, что может нам повредить» (кн. II). «...Хотя из всех наших чувств осязанию мы даем наиболее непрерывные упражнения, однако суждения его остаются, как я сказал, несовершенными и более грубыми, чем суждения всякого другого чувства, потому что при употреблении его мы постоянно присоединяем и чувство зрения, а так как глаз достигает предмета скорее, чем рука, то ум почти всегда судит помимо осязания. Зато суждения, основанные на осязании, всегда наиболее верны, именно потому, что они наиболее ограничены; простираясь лишь на столько, на сколько могут достать наши руки, они исправляют погрешности других чувств, которые устремляются вдаль, к предметам, едва ими замечаемым, тогда как осязанием если уж что замечаем, то замечаем хорошо. Прибавьте к тому же, присоединяя, когда нам угодно, силу мускулов к действию нервов, мы соединяем, вследствие одновременного ощущения, суждение о температуре, величине и фигуре с суждением о тяжести и твердости. Таким образом, осязание, извещающее нас лучше всех чувств о впечатлении, которое могут произвести на наше тело тела посторонние, есть такое чувство, которое чаще всего бывает в употреблении и всего непосредственнее дает нам знание, необходимое для нашего самосохранения» (кн. II). Возможно, форма выражения устарела: различные чувства трактуются с позиций анимизма. Однако Руссо справедливо указывает на взаимодействие визуальных, тактильных и кинестезических, как мы сказали бы сейчас, впечатлений как на необходимое условие правильного восприятия объектов. «Вместо упрощения нужно удваивать их, всегда проверять другими ощущениями; орган зрения нужно подчинять органу осязания и задерживать, так сказать, стремительность первого чувства тяжелым и правильным ходом второго. За недостатком такого навыка наши изменения на глаз очень неточны» (кн. II). Только опыт, дитя пользы и в то же время дитя удовольствия, является причиной этих связей, с помощью которых возрастает правильность, точность и эффективность сенсорных данных: «Обоняние — чувство воображения; давая нервам более сильное напряжение, оно должно сильно возбуждать мозг; поэтому-то оно на одну минуту воодушевляет наше самочувствие, а в конце концов истощает его. В сфере любви оно производит довольно известные эффекты...» (кн. II). Значительная роль того или иного вида наших ощущений зависит не столько от совершенства соответствующего органа чувств, сколько от всей совокупности наших привычек, интересов и склонностей. Связи, которые таким образом устанавливаются, составляют то, что Руссо называет здравым смыслом: «Мне остается поговорить в следующих книгах о развитии здравого смысла, — это нечто вроде шестого чувства и называется у французов «общим чувством», не столько потому, что оно — общее для всех людей, сколько потому, что оно есть результат хорошо направленной деятельности остальных чувств и знакомит нас с природой вещей путем слияния всех наружных признаков этих вещей. Это шестое чувство не имеет, следовательно, особого органа: оно пребывает лишь в мозгу, и ощущения его, чисто внутренние, называются понятиями, или идеями. Числом этих идей именно и измеряется обширность наших познаний; отчетливость и ясность их именно и составляет точность ума, а искусство сопоставлять их друг с другом называется человеческим рассудком. Таким образом, то, что я называл чувственным или детским рассудком, состоит в образовании простых идей путем слияния нескольких ощущений; а то, что я называю интеллектуальным или человеческим рассуд-

ком (разумом), заключается в образовании сложных идей путем слияния нескольких простых идей» (кн. II). Интеллект строится на базе ощущений. Промежуточной ступенью является то, что Руссо называет сперва здравым смыслом, а потом чувственным разумом: это еще простые комплексы ощущений, сохраняющие все чувственные стороны объектов, но это уже и первый уровень разума, способного формировать простые идеи, сопоставляя конкретные объекты. «Преобразуем ощущения свои в идеи, но не будем сразу перескакивать от предметов чувственно-воспринимаемых к предметам умственным, с помощью первых мы и должны дойти до вторых» (кн. III).

Ребенок должен формировать свои первые знания через ощущения, которые ставят его в непосредственную связь с окружающими вещами, а не на книжных примерах, которых он зачастую не понимает и которые в любом случае вызывают только к его послушанию. Однако Руссо не считает, что знания могут быть получены через одни лишь ощущения, поскольку знания не представляют собой ни копии, ни простой комбинации последних. Руссо не сенсуалист; он не верит, что, коль скоро дано ощущение, из него может или должна вытекать вся интеллектуальная жизнь. Он объявляет себя противником «философии» (эмпиризма того времени, и в частности эмпиризма Гельвеция), он не лишает человека «чести» мыслить, оставаясь при этом реалистом и произнося слова, материалистическое звучание которых неоспоримо: «Я, таким образом, ясно понимаю, что ощущение мое, которое во мне, и причина или предмет его, который вне меня, — не одно и то же» (кн. IV). При всем том в его позиции есть известная неопределенность. «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. Отличительная способность активного или разумного существа есть, по-моему, способность придавать смысл этому слову «есть». В существе только чувственно воспринимающем я напрасно искал бы этой разумной силы, которая налагает предмет на предмет и затем решает; этой силы я не найду в его природе. Это пассивное существо будет ощущать каждый предмет отдельно или даже ощущать совокупный предмет, составленный из двух, но, не обладая никакой силой, чтобы сложить их, никогда не будет сравнивать и не будет иметь о них суждения...

...Когда два ощущения, подлежащие сравнению, восприняты, то впечатление произошло, каждый предмет воспринят чувством, оба предмета восприняты, но вследствие этого отношение их все-таки не стало еще воспринятым. Если бы суждение об этом отношении было лишь ощущением и исходило бы ко мне единственно от самого предмета, то суждения мои никогда меня не обманывали бы, потому что я всегда действительно чувствую то, что чувствую. Почему же я обманываюсь насчет отношения между этими двумя палками, особенно если они лежат не параллельно? Почему я говорю, например, что маленькая палка равна трети большой, тогда как она равна только четверти? Почему изображение, то есть ощущение, не соответствует своей модели, то есть предмету? Потому что я активен, когда сужу, потому что процесс сравнения здесь ошибочен, потому что разумение мое, судящее об отношениях, примешивает свои заблуждения к истине ощущений, указывающих лишь на предметы... Пусть дадут то или иное название этой силе моего ума, сближающей и сравнивающей мои ощущения; пусть называют ее вниманием, размышлением, соображением или как хотят: все-таки остается истинным, что она — во мне, а не в вещах, что я один порождаю ее, хотя порождаю лишь благодаря впечатлению; производимому на меня предметами. Не будучи властным чувствовать или не чувствовать, я властен более или

менее разбираться в том, что чувствую. Значит, я не просто существо чувствующее и пассивное, а существо активное и разумное; и что бы там ни говорила философия, я смело буду претендовать на честь мышления. Я знаю только, что истина в вещах, а не в моем уме, судящем о вещах, и что, чем менее я влагаю своего в мои суждения о них, тем более я уверен, что приближаюсь к истине. Таким образом, мое правило доверять больше чувствованию, чем разуму, — подтверждается самим разумом» (кн. IV).

Руссо не допускает существования того, что называется «ошибками чувств», поскольку ощущение — это факт, реальность, неоспоримая сама по себе. Да, это несомненно, но с точки зрения субъекта. Если ощущение влечет за собой объективную реакцию (будь то в области образов и знаний или в области практической жизни), оно может адаптироваться или не адаптироваться к объекту или ситуации. Итак, ощущение не существует только само для себя. Оно влечет за собой реакцию, уровень или природа которой могут быть, кроме всего прочего, различными, принадлежать как к сфере движения, так и к сфере репрезентации. В обоих случаях налицо непосредственная связь между ощущением и его последствиями. «Суждение, рефлексия, медитация» представляют собой другой этап. Возлагая на них ответственность за сенсорные иллюзии и ошибки, Руссо вводит их слишком рано. Скорее, их роль заключается в коррекции ошибочных данных, предоставляемых органами чувств. И хотя здесь Руссо делает себе честь называться мыслящей личностью, позволительно спросить, как могут его принципы, не приводя к противоречию, позволить ему считать чувствительность — форму выражения, самую близкую к природе, — источником наших иллюзий, а разум, плод цивилизации, орудием истины? Допустив на уровне перцептивных структур посредничество чувственного разума, который осуществляет связь между ощущением и интеллектом, Руссо приписывает его функциям все то, что не является собственно ощущением. В противовес сенсуалистам и своему собственному реализму, Руссо переходит на язык почти чистого интеллектуализма.

На деле основная концепция Руссо предполагает два принципа — активный и пассивный. В том, что касается вселенной, пассивное начало — это материя, которая была бы абсолютно инертной, если бы Создатель не наделил ее движением, с помощью которого она оживляется. В том, что касается сознания, пассивным элементом является ощущение, последствие контакта с предметами. Все действительное восходит к разуму. Хотя Руссо и рационалист, он спиритуалист. Этот дуализм вдохновляет всю его психологию и педагогику. Таким-то образом он и различает два вида памяти. «Кажущаяся легкость учения и есть причина гибели детей. Мы не видим, что самая легкость эта служит доказательством того, что они ничему не научаются. Мозг их, гладкий и отполированный, отражает, подобно зеркалу, представляемые ему предметы; но в нем ничего не остается, ничто не проникает внутрь. Слова ребенок запоминает, а идеи отскакивают прочь: слушающие понимают их, один он не понимает их... Итак, я говорю, что дети, не будучи способны к суждению, не имеют и настоящей памяти» (кн. II).

Точно так же Руссо осуждает привычку, простой отпечаток прошлого, не влекущий за собой никакой активности: «Привлекательность привычки происходит от естественной в человеке лени, а лень эта увеличивается от повторения привычек: гораздо легче делать то, что уже делалось; по протоптанной дороге легче становится идти. К тому же можно заметить, что власть привычки очень сильна над стариками и людьми ленивыми и очень незначительна над молодежью и людьми живого характера. Этот режим хорош лишь для слабых душ, и он их с каждым днем все больше и больше ослабляет. Одна только привычка полезна для детей: это — привычка без труда подчиняться необходимости вещей; и для взрослых одна лишь привычка полезна: это — подчиняться без труда ра-

зуму» (кн. II). Привычка — это действие, повторение которого сделало его рутинным и которое, следовательно, перешло из активного в пассивное. Рамки привычки могут быть подвижными и содержать в себе какой-то функциональный элемент. В этом отношении психология Руссо если еще и не диалектична, то во всяком случае динамична.

Руссо отмечает этот динамизм психики в связи с эмоциональной и нравственной активностью еще яснее, чем когда говорит об умственной деятельности. Различные эмоции происходят из общей чувствительности. Источником отношений с другими людьми является любовь к себе. Дифференциация вызывается обстоятельствами, воображением, мнением. Сочетаясь, противопоставляясь и контролируя друг друга, эти три источника влияний выражаются в переменчивых равновесных или неравновесных состояниях, определяющих личность как свободное или поработанное существо. Чтобы не противоречить природе, человек должен был бы быть единственным в мире и одиноким. Это нереальная и противоречивая гипотеза, ибо в природе человека — жить в обществе, под контролем общественного мнения, и вводящее его в заблуждение воображение является его природным даром. Но вполне очевидно, какой смысл следует придавать здесь слову «природа».

Это прежде всего способности, связанные со спонтанным биологическим развитием индивида, до того как они подверглись влиянию каких-либо объектов или деятельности. Чисто теоретическое построение, поскольку любой способности требуются для проявления особые условия.

Затем универсальный порядок, в котором каждое существо, каждый вид имеет свое место и свои пределы, которые могут быть познаны лишь в своей совокупности, т. е. только божественным разумом. Это напоминает лейбницианскую интерпретацию мира, в которой каждая монада, существующая сама по себе, в то же время является отражением всех остальных. В том, что касается целостности и фундаментальных различий, которые тут встречаются, можно сказать, что эта концепция статична.

Однако именно индивидуальному воображению и общественному мнению надлежит дать определенное направление естественным побуждениям, губительным образом дополнив их.

«Оно-то (воображение) и расширяет для нас границы возможного, в хорошую или дурную сторону, а следовательно, возбуждает желания и питает их надеждою на удовлетворение. Но предмет, который сначала, казалось, был под рукою, убегает так быстро, что мы не можем его нагнать; когда мы полагаем, что настигли, он принимает новый вид и оказывается далеко впереди нас. Не видя пространства, уже пройденного, мы считаем его за ничто, а пространство, которое остается нам пройти, непрестанно увеличивается и расширяется. Таким образом, мы истощаем силы, не достигая предела, и, чем более мы выиграем в наслаждении, тем дальше уходит от нас счастье. Напротив, чем ближе человек остается к своему естественному состоянию, тем менее разницы между его способностями и его желаниями и тем, следовательно, менее удален он от счастья. Никогда он не бывает менее несчастным, чем в тот момент, когда он, по-видимому, лишен всего, ибо несчастье состоит не в лишении вещей, а в нужде, ощущаемой нами. Действительный мир имеет свои границы, мир воображения безграничен: не будучи в состоянии расширить первый, сузим второй, ибо единственно от разницы между ними рождаются все скорби, которые делают нас истинно несчастными. Отнимите силу, здоровье, прекрасное самочувствие, — и все блага этой жизни станут мнимыми; отнимите скорби тела и угрызения совести, — и все бедствия станут воображаемыми. Это общий принцип, скажут мне; я согласен: но практическое приложение его нельзя назвать общим, а о нем только мы и ве-

дем здесь речь» (кн. II). Существование двух видов ревности — ревности, являющейся непосредственным следствием полового инстинкта, и ревности, являющейся реакцией самолюбия, подчиняющегося общественному мнению, — демонстрирует две полярные точки, между которыми может развиваться или меняться чувство, — природу и общество. Можно склоняться к одной из двух противоположностей или сочетать их в разных пропорциях. Руссо пользуется своеобразной арифметикой психической жизни, напоминающей концепцию Бентама, жившего почти одновременно с Руссо. Рассматриваются три понятия, между которыми должно существовать равновесие: наши естественные потребности, желания, которые наше воображение, зачастую подогретое общественным мнением, развивает в связи с нашими потребностями, и, наконец, средства для их удовлетворения, которыми мы реально располагаем. Поведение человека извращается благодаря тому, что между потребностями и средствами оказываются фантазмы воображения. Здесь возврат к природе — это возврат к чувству меры. И в этой самодисциплине человек обретает свободу.

«Ограничь, человек, свое существование пределами своего существа, и ты уже не будешь несчастным. Оставайся на том месте, которое в цепи творений назначила тебе природа; пусть ничто не заставит тебя сойти с него! Не противься суровому закону необходимости; не истощай, из желания противостоять ему, сил своих, которые Небо дало тебе не для того, чтобы расширить или продолжать свое существование, но только для того, чтобы хранить последнее, как Ему угодно. Твоя свобода, твоя власть простираются лишь настолько, насколько простираются твои природные силы, но не дальше; все остальное — это только рабство, иллюзия, тщеславие. Самое господство бывает рабским, когда оно основано на людском мнении: ибо в этом случае ты зависишь от предрассудков людей, которыми управляешь с помощью предрассудков же. Чтобы руководить ими, как тебе хочется, ты должен вести себя, как им угодно. Стоит им переменить образ мыслей, и ты вынужден будешь переменить образ действия» (кн. II). Раб тот, чьи потребности превосходят его средства к их удовлетворению. Природа дала ребенку больше потребностей, чем возможностей. Общество же стремится развить в каждом из нас потребности, превосходящие наши возможности. Строгое применение критерия, согласно которому свобода заключается в том, чтобы не зависеть от других, приводит Руссо к парадоксальному утверждению, что общество возвращает человека в естественное состояние детства, детства как создания самого Творца и потому являющегося примером совершенства. Руссо часто не может примирить свои принципиальные определения и живые ощущения изменений противоречий, которые могут явиться следствием первых. Сопоставляя две стороны противоречия, он утаивает его разрешение или же ограничивается тем, что констатирует наличие «парадокса». Нужно ли в таком случае подчеркивать, что условия «свободы» по Руссо сводятся к простым межличностным отношениям, без всяких ссылок на социальные структуры, регулирующие отношения между индивидуумами? Он исходит из «человека в себе», предполагает у всех личностей равные возможности и равные права, понимает человека в духе XVIII века и Великой французской революции. Отсюда вытекает, что свобода в понимании Руссо — это в первую очередь субъективное чувство свободы по отношению к другим людям. Для общества это весьма ненадежный вид связей, так как они зависят от постоянства или каприза других людей. Верный своему методу противопоставлений, Руссо рассматривает отношения между личностями, регулируемые законами, столь же незыблемыми, как и законы природы. Это опять дихотомия «природа—общество». Однако здесь возможен переход от одного понятия к другому. Связующим звеном является чувство необходимости. Осознание необходимости есть основание свободы: в этом Руссо за сто лет до Энгельса

предвосхищает его блистательное определение, Руссо выражает его в форме желания, мечты: он еще не проник в смысл законов, управляющих человеческим обществом. Свое решение вопроса он видит в «общественном договоре», заключаемом под давлением необходимости, в общих интересах отдельных личностей, однако в целом такое решение авторитарно и в известном смысле искусственно. Руссо еще не постиг законов развития общества, его структуры, законов, которые управляют его жизнью. Лишь представители исторического материализма Маркс и Энгельс впервые доказали реальность социального детерминизма, нашли объективную основу законов, действующих в детерминированном обществе.

Интуиция Руссо не выходила за рамки психологии и педагогики. «Держите ребенка в одной зависимости от вещей, и вы будете следовать порядку природы в постепенном ходе его воспитания... Обращайтесь с вашим воспитанником соответственно с его возрастом. Поставьте прежде всего его на должное место и умейте удержать на нем так искусно, чтоб он не пытался покинуть его. Тогда, не зная, 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 уздой, его удерживающею, 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 упрощивания, 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, ребенок не пытался уже опрокинуть ее» (кн. II).

В целом речь идет о том, что отношения между людьми должны обезличиться, как отношения с вещами, что в их основе не должно лежать чувство, поскольку эти отношения склонны гипертрофировать чувствительность, которой человек наделен по своей природе. «Страсти, которые мы разделяем, соблазняют нас; те же страсти, которые идут вразрез с нашими интересами, нас возмущают, и по непоследовательности, из них вытекающей, мы осуждаем в других то, чему хотели бы подражать. Отвращение и иллюзии неизбежны, когда другие причиняют нам зло, которое мы бы причинили сами, будь мы на их месте» (кн. IV). Однако свобода еще не обеспечена, пока потребности и желания строго ограничены возможностью их удовлетворения, пока отношения между личностями приобрели тот же характер необходимости, что и отношения с вещами. Остается главное препятствие, заложенное в самой личности. Это неспособность человека управлять своими наиболее законными, самыми естественными привязанностями. Владение собой — вот залог счастья, вот добродетель.

Согласно Руссо; имеются следующие компоненты воспитания и нравственности: в основании — природа, на вершине — добродетель и, кроме того, непрерывное стремление к счастью. До тех пор пока действия ребенка ограничиваются объектами, которые являются непосредственной причиной соответствующих функций, они должны свободно осуществляться и даже поощряться и стимулироваться воспитателями. Однако, как только воображение становится спо-

собным присоединять к этим действиям другие виды деятельности и оказывается доступным влиянию мнения окружающих, надо пристально наблюдать за появлением возможных иллюзий, пустых мечтаний, отклонений и извращений. Таким образом, свобода может быть спасена оборонительными мерами. Перестав оказывать пользу ребенку, страсти могут направить его в погоню за удовлетворением желаний, не соответствующих его средствам и его природе, так что его силы будут использованы и растрчены на выполнение иллюзорных и вводящих в заблуждение задач. За этим периодом простых предосторожностей, когда необходимость сдерживает мечты и ошибки, когда строгая необходимость, свойственная вещам, призвана служить моделью для педагогических и «законодательных» рекомендаций, следует другой период, когда внешний контроль должен стать автономным и распространиться не только на отклонения в страстях, но и самые законные страсти, дабы умение владеть собой не зашло в тупик. Тогда человек и достигает неколебимой, ничем не замутненной добродетели. Он недостижим для горя и отчаяния.

В целом мораль, предлагаемая Руссо, это мораль воздержания, удерживающая каждого в пределах, начертанных ему природой. Суть этой морали в том, что она призывает избегать ловушек страдания, которые возникают как следствие любой надежды, опровергнутой опытом. Эта мораль имеет чисто индивидуалистический крен, как и любая мораль, главным критерием которой является личное счастье. Объединение индивидов в обществе она объясняет только необходимостью обеспечить безопасность личности и удовлетворение ее потребностей, притом в форме мнимого равенства и действительного неравенства.

Из этих двух противоположных понятий — фактического неравенства и мнимого равенства — Руссо отдает предпочтение последнему: «До сих пор я не различал сословий, чинов, капиталов, не буду различать их и в дальнейшем». Равенство, даже опровергаемое обществом, ставится им во главу угла, потому что оно — естественный факт. Неравенство случайно; это творение людей, которое, следовательно, может быть модифицировано или уничтожено теми же людьми. И Руссо уверенно предсказывает приближение революций, которые каждому напомнят о его долге перед обществом, т. е. об обязанности трудиться в обмен на то, что общество дает ему. Находясь на полном содержании общества, его члены целиком ему обязаны.

Но нет ли неразрешимого противоречия между этой полной зависимостью, которой потребует от каждого общественное устройство, и воспитанием в духе полной свободы, независимости от мнений, личной автономии, которую предлагает Руссо? Несомненно, в основе общества лежит договор, но не является ли он всего лишь оправданием, юридической фикцией? Не подчиняемся ли мы ему поневоле, а зачастую даже не зная его условий?

Если знание этого может дать каждой личности право расторгнуть договор, тогда он и будет подлинным, а не фиктивным договором. «Рассмотрев себя со стороны физических отношений к другим существам, со стороны нравственных отношений к другим людям, он должен теперь рассмотреть себя со стороны гражданских отношений к своим согражданам. Для этого нужно, чтобы он изучил сначала характер правления вообще, различные формы правительства и, наконец, ту частную форму, при которой он родился, — чтобы знать, удобно ли ему жить при таком правлении; ибо в силу права, которого ничто не может отменить, каждый человек, становясь совершеннолетним и своим собственным властелином, делается властным отказаться от договора, которым он связан с обществом, и покинуть страну, где последнее основалось. Лишь своим пребыванием в ней по наступлении разумного возраста он как бы подтверждает молча обязательство, принятое его предками. Он имеет право отказаться от своего отечества, как и от наследства своего отца; сверх того, раз родина есть дар природы, то, отказыва-

ясь от нее, отступаются лишь от своего собственного. Каждый человек, по непреложному праву, остается свободным — на свой собственный риск, — в каком бы месте ни родился, если только не добровольно подчинил себя законам, чтобы приобрести право быть под их покровительством» (кн. V).

И вот воспитание Эмиля подошло к пределу, положенному ему природой и обществом. Он готов стать отцом и гражданином. Возникает проблема его женитьбы. До этого момента все усилия его воспитателя были направлены на то, чтобы отвлечь его воображение от вопросов пола. Но теперь совершенно необходимо подвести его к тому, чтобы он выбрал достойную себя супругу. Теперь, когда он будет совершать этот в высшей степени важный шаг, следует руководить им более, чем когда-либо. И снова здесь будут использоваться уловки, чтобы он воспринял как свой собственный — выбор своего воспитателя, ибо, надо полагать, только этот последний способен верно судить о желательных добродетелях спутницы Эмиля. В связи с этим Руссо отмечает различие в склонностях, наблюдаемых у девочек и мальчиков, противоположность их роли в жизни, принципы (зачастую противоположные) их воспитания.

Психология женщины отчасти выводится из предположения о ее противоположности мужской психологии, а отчасти построена на наблюдениях, нередко проницательных, но почти всегда касающихся женщин из «хорошего общества». Природа противопоставляет друг другу мужчину и женщину как взаимно дополняющие существа, характеристики которых, следовательно, взаимно противоположны. Активность и сила типичны для мужчины; пассивность и слабость — для женщины. В сексуальном единоборстве их приемы противоположны. Очарование и робость, часто притворные, свойственны женщине; самолюбие и настойчивость — мужчине.

Ничто не могло бы охарактеризовать Руссо лучше, чем его описание отношений полов: контрасты, противопоставления, переоценка ценностей. Слабость женщины обращается силой, сила мужчины — слабостью; и эти следствия, казалось бы, отрицающие логические послышки, выдвинутые природой, также результат действия природы. Сама природа учит мужчину и женщину той светской обходительности, которая маскирует все естественные проявления их натуры. Здесь диалектический круг замыкается.

Однако требуется рассмотреть и другие противопоставления между мужчиной и женщиной, в частности в их отношении к обществу. Эмиль был воспитан так, что он всегда отдаст предпочтение голосу разума, а не голосу общественного мнения. Женщина же не остается безразличной ни к тому, ни к другому; иначе может пострадать ее репутация, основная гарантия ее безопасности.

Одни и те же моральные суждения не подходят одновременно и мужчине, и женщине. Причиной тому — их разное положение в обществе и разная природа. Признание в определенных чувствах невозможно для женщины — в противном случае это привело бы ее к полной капитуляции, которая повлекла бы за собой еще более серьезные нарушения ее обязанностей. Чтобы быть прямодушной, женщине часто приходится лгать. Но она, как и ребенок, владеет не только языком слов: она пользуется и языком природы, который, даже без ее ведома, выражается во вздохах, румянце, возбуждении или вялости, короче, в целом ряде физических проявлений, которые надо научиться воспринимать и понимать, несмотря на словесные заперательства.

Женщина живет чувствами, конкретными впечатлениями. Поэтому она умеет проникнуть в чужие цели и мысли и воздействовать на них. Поэтому, приукрасив своими чарами собственные цели, она может властвовать над другими. Для того чтобы усовершенствовать ее природу, в женщине надлежит развивать тонкость чувств и изящество манер.

Однако, согласно Руссо, перед женщиной закрыта одна сфера — сфера теоретического разума, общих идей, принципов, научных знаний. Она не может оторваться от конкретных фактов, от частных случаев. В этом плане она может быть хорошей наблюдательницей. Однако право открытия закономерностей принадлежит мужчине. Следовательно, воспитание и обучение мужчин и женщин должно быть разным. Примером может служить религиозное воспитание. Рассуждения савойского викария недоступны для девушек. Для них бог не может быть необходимым и в то же время непостижимым завершением цепи абстракций, в которой постепенно вырабатывается понимание вселенной. Они могут прийти к богу только через религиозную обрядность, которой они должны покорно следовать.

Женские способности имеют практический характер. Женский характер формируется на основе жизненной практики, главным образом на основе практики ведения хозяйства. Впрочем, на этом Руссо особенно не настаивает, — очевидно, по той причине, что это само собой разумеется, но возможно, и потому что, говоря о воспитании, он лишь весьма поверхностно рассматривает женщин из народа. В его эпоху еще не поднимался вопрос об образовании простых женщин. Кроме того, по Жан-Жаку целью женщины является достижение счастья. Задача женщины — внести согласие в жизнь мужчины, дополнением которой является ее собственная жизнь. Можно поощрить любовь женщины к украшениям при условии, что у нее не возникнет стремления к роскоши; то же касается ее склонности к пеню, музыке и танцам. Она должна уметь любезно принять гостей своего мужа.

Очевидно, что в вопросе о положении женщины современная цивилизация расходится с концепцией Руссо. Мы высказываемся против всех видов зависимости женщины, включая те, которые полностью подчиняют ее интересам мужчины и целиком возлагают на мужчину ответственность за их общую судьбу. Эволюция социальных структур и прав все в большей степени отводит женщине роль партнера, а не подчиненного лица. Что касается аргументов, использующих интеллектуальные различия между полами, то, если и кажется, что Руссо эффективно их использует, их причины и следствия все же слишком мало изучены, чтобы было возможно решить, в каком смысле их следует понимать.

Должны ли мы рассматривать принципы Руссо как прогрессивные и даже революционные в том, что касается воспитания мужчин? Трудно ответить на этот вопрос однозначно. С чисто педагогической точки зрения несомненно, что в начале нашего столетия его именем в той или иной мере открыто пользовались многие новаторы. Некоторые методы, основанные на сенсуализме, опирались на его авторитет, несмотря на то что сам Руссо вышел за рамки элементарного сенсуализма и указал важность раннего становления идеоперцептивного синтеза. Более корректно выделить среди его рекомендаций требование непрерывно обращаться к интересам ребенка и использовать то, что в наше время называется центрами интересов. Этот метод предполагает, что обучение не должно выходить за рамки реальных способностей ребенка и что его предметом должны быть личные ощущения и переживания ребенка. Отсюда кое-кто делал вывод о необходимости положиться на спонтанное развитие, любознательность и другие виды инициативы, свойственные ребенку. Ничто не может сильнее противоречить концепции Руссо. Он далек от того, чтобы элиминировать взрослых из процесса воспитания, наоборот, придает иногда их роли значение, которое могло бы показаться чрезмерным, подавляющим. Учитель должен творить жизненный опыт своего воспитанника и при необходимости тормозить его интеллектуальное развитие. В том, что это требование должно быть основано на знании этапов развития ребенка, на

научных данных, как раз и заключается факт, отличающий взгляды Руссо от «согласованного воздержания» педагогов натуразма.

Другие, в частности Клапаред, основатель Института Ж.-Ж. Руссо в Женеве, говорят о воспитании «по мерке». Эмиль не теряется в неразличимой толпе себе подобных. Все его интеллектуальные достижения носят личный характер и хорошо адаптированы к его разуму; это событие его индивидуальной истории развития. Но разве это результат его воспитания в одиночестве, наедине со своим воспитателем? За полученные таким образом преимущества приходится дорого платить нечеловеческими условиями жизни; сам Руссо считал их химерическими, свойственными своего рода абстрактному эксперименту, такими же искусственными в сравнении с естественным ходом вещей, как и любой лабораторный опыт, где все отобрано и скомбинировано с целью продемонстрировать скрытую истину, извлеченную из сложной действительности. Эмиль — это модель, построенная на основе определенных психологических и социальных данных, чтобы можно было точнее представить результаты определенного вида воспитания. Это гипотетическая модель, противопоставленная реальности.

И, однако, разве это воображаемое воспитание в изоляции имеет лишь эвристическую или дидактическую ценность?

Не является ли оно протестом Руссо против учебных заведений его времени, особенно иезуитских школ, в которых он видел средоточие нравственного падения и интеллектуальной деградации, учреждений, самым незначительным недостатком которых было воспитание конформизма и суетности в будущих членах разлагающего общества? Избегнув этих учебных заведений, Эмиль должен был избежать глупых предрассудков и суетных требований общества. Он должен был стать неуязвимым для ударов судьбы. Но мог ли он стать человеком той революции, которая, по словам Руссо, была неминуема? Да, но только негативно: он был готов встретить ее с чистым разумом, способным осознать необходимость законов природы и общества.

В своих планах организации просвещения Революция, очевидно, не могла вдохновляться педагогическим индивидуализмом, развитым в «Эмиле». Образцом Революции служила противоположность «Эмиля» — «Общественный договор». Главенствующим являлся принцип строгого равенства всех детей. В своем докладе Лепелетье де Сен-Фарго говорил, что до шести лет они должны быть предоставлены Природе, т. е. матери. Но позже дети принадлежали Нации, которая должна была воспитывать их без учета каких-либо различий в социальном происхождении, одинаково одевать всех и одинаково обращаться со всеми. Лепелетье был убит, прежде чем представил свой доклад Конвенту¹. А затем Термидор положил конец демократическим инициативам.

Действительно революционным у Ж.-Ж. Руссо был его образ мышления, его чуткость к противоречиям: он склонен к парадоксам, противоречащим общему мнению, он проявляет внимание к контрастам, из которых рождаются разнообразие и изменения, он ценит противопоставления, стимулирующие мысль, и антагонизмы, источники действия. Он видит вещи в их взаимосвязи, в коренной перемене их взаимоотношений. Он наделен диалектическим мышлением, хотя и не использует еще диалектику как метод исследования и объяснения мира.

¹ См. «План национального воспитания» Мишеля Лепелетье (представлен Робеспьером Конвенту 13 июля 1793 г.). — *Robespierre. Textes choisis, Les Classiques du peuple. Editions sociales, 1957. Т. II, p. 157—198.*