

УДК 37.014.1  
ББК 74.00  
Д 929

*Данное издание выпущено в рамках программы «Books for Civil Society» Центрально-Европейского университета при поддержке Центра по развитию издательской деятельности (OS/, Budapest) и института «Открытое общество. Фонд содействия» (OSIAF, Moscow).*



**Дьюи Дж.**

Д 92 Демократия и образование: Пер. с англ. — М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.

ISBN 5-7155-0773-1

В книгу американского философа, крупнейшего представителя прагматизма Джона Дьюи (1859 — 1952) включены две работы — «Демократия и образование» и «Опыт и образование», — дающие представление об эволюции его взглядов на проблему образования.

Для психологов, педагогов.

БИБЛИОТЕКА  
Калининградского  
государственного  
университета

ISBN 5-7155-0773-1

УДК 37.014.1  
ББК 74.00

Jon Dewey, 1916, 1936

Перевод с английского  
Ю. И. Турчаниновой,  
Э. Н. Гусинского,  
Н. Н. Михайлова, 2000

# ДЕМОКРАТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

# Глава I. Образование как жизненная необходимость

## 1. Обновление жизни посредством передачи опыта

Наиболее важное различие между живыми существами и неодушевленными предметами заключается в том, что существование первых поддерживается посредством постоянного обновления. И камень сопротивляется, если по нему ударить. Когда сила сопротивления превосходит силу нанесенного удара, камень внешне не изменяется. В противном случае он раскалывается на куски. Камень, однако, никогда не пытается как-то защититься от удара и тем более извлечь из него урок на будущее. А живое существо, хотя его и легко раздавить превосходящей силой, старается тем не менее превратить энергию внешнего воздействия в средство продолжения собственного существования. Если же оно не может этого сделать, то не разваливается на куски, а просто утрачивает способность оставаться живым (по крайней мере в случае с высшими формами жизни).

В течение всей жизни живое существо стремится использовать в собственных интересах возможности внешней среды: свет, воздух, воду и почву, превращая все это в средства поддержания своего существования. И пока оно растет, извлекаемая им из внешней среды энергия превосходит ту, которая затрачивается на сам процесс извлечения. В этом смысле можно сказать, что живые существа подчиняют себе для продолжения жизнедеятельности те силы, которые в противном случае использовали бы их самих. Жизнь есть процесс воспроизводства посредством воздействия на окружающую среду.

Для всех представителей высших форм жизни в отдельности этот процесс не может продолжаться бесконечно. В конце концов они умирают. Отдельному существу не по силам задача бесконечного самообновления. Однако непрерывный жизненный процесс в целом не зависит от длительности существования того или иного индивида. Различные формы жизни постоянно воспроизводятся. И хотя, согласно данным геологии, уходят из жизни не только отдельные особи, но и целые виды, процесс жизни продолжается, причем сложность ее форм постоянно возрастает. Когда вымирают одни виды, им на смену приходят другие, лучше приспособленные для извлечения пользы из препятствий, с которыми тщетно боролись ушедшие. Непрерывность жизни означает в том числе и непрерывное приспособление окружающей среды к потребностям живых организмов.

До сих пор мы говорили о жизни только как о самом существовании живых существ в качестве физических объектов. Но ведь мы использу-

ем слово «жизнь» для того, чтобы обозначить весь спектр опыта, как индивидуального, так и коллективного. Когда мы видим книгу под названием «Жизнь Линкольна», то предполагаем найти под ее обложкой не трактат по физиологии, а биографические сведения об этом человеке: рассказ об условиях жизни и занятиях его семьи, о существенных для развития его характера эпизодах, борениях и достижениях, надеждах, вкусах, радостях и страданиях. Аналогичным образом мы рассказываем о «жизни» какого-нибудь дикарского племени, народа, гражданах древних Афин или современной Америки. Смысл слова «жизнь» включает в себя обычаи, социальные институты, верования, победы и поражения, развлечения и труд.

Слово «опыт» мы тоже используем в широком смысле. К нему, как и к жизни в чисто физиологическом смысле, применим принцип преемственности. В человеческом обществе вместе с физическим воспроизводством воссоздаются верования, идеалы, надежды, счастье, горе, занятия. Преемственность опыта в процессе воспроизводства социальной группы не подлежит сомнению. А средством социальной преемственности служит образование, понимаемое в самом широком смысле этого слова. Каждый из индивидуумов, составляющих социальную группу, независимо от того, где это происходит — в современном городе или в племени дикарей, — рождается незрелым, беспомощным, без языка, идей, не имеющим понятия ни о вере, ни о правилах приличия. Каждый отдельный человек — носитель жизненного опыта сообщества людей — со временем уходит. Жизнь сообщества тем не менее продолжается.

Необходимость образования определяется основополагающими неотвратимыми фактами рождения и смерти каждого человека, входящего в социальную группу. Будущие полноправные представители группы, владеющие ее знаниями и обычаями, рождаются совершенно неразвитыми. Их необходимо не только чисто физически сохранить в достаточном количестве, но и ввести в круг интересов, целей, знаний, навыков и занятий зрелых членов группы, иначе прекратится характерная именно для нее жизнь. Даже в племени дикарей достижения взрослых намного превосходят все, на что они оказались бы способны, будь они в детстве предоставлены сами себе. С развитием цивилизации увеличивается пропасть между врожденными способностями незрелых членов группы и возможностями старших, их обычаями и нормами. Одного только физического взросления, простого овладения элементарными навыками существования недостаточно для воспроизводства жизни сообщества. Для этого требуются целенаправленные усилия, продуманная работа. Новорожденные ничего не знают о целях и обычаях общества и совершенно безразличны к ним,

однако необходимо, чтобы они освоили все это и признали их ценность. Только образование может преодолеть эту пропасть.

Общественная, как и биологическая, жизнь существует благодаря процессу передачи знаний. В процессе общения со старшими младшие учатся у них действовать, думать, чувствовать. Без потока информации об идеалах, надеждах, ожиданиях, нормах, мнениях, идущего от уходящих из жизни к тем, кто только входит в нее, человеческое общество не может существовать. Если бы люди жили вечно, они и тогда бы занимались образованием новорожденных членов сообщества, но делали бы это скорее из личного интереса, нежели удовлетворяя общественную потребность. А так образование является делом жизненной необходимости.

Унеси чума сразу всех членов общества, с этой социальной группой, понятно, было бы покончено навсегда. Но ведь смерть каждого из них и так неизбежна, без всякой эпидемии. Однако плавное распределение возрастов, тот факт, что, когда одни умирают, рождаются другие, делает возможным обеспечить постоянное воспроизводство социальной жизни путем передачи идей и способов деятельности. Тем не менее это воспроизводство не происходит автоматически. Если не предпринимать специальных усилий, обеспечивающих искреннюю и полную передачу опыта, большинство цивилизованных обществ впадет в варварство, а затем и в дикость. Действительно, человеческие детеныши так беспомощны, что без руководства и помощи извне они не смогут приобрести элементарных навыков, необходимых для физического существования. Ребенок настолько слаб по сравнению с детенышами многих низших видов животного мира, что даже сама возможность продолжения жизни обретается лишь под руководством старших. А уж о достижениях человечества в области техники, науки, искусства и морали и говорить не приходится!

## 2. Образование и общение

Необходимость учить и учиться для продолжения существования общества представляется столь очевидной, что может показаться, будто мы ломимся в открытую дверь. Однако настойчивое подчеркивание этой, казалось бы, банальной идеи необходимо для того, чтобы уйти от сведения этого понятия к получению формального образования в школе. Школьное обучение — важный способ передачи опыта, вносящий, конечно, немалый вклад в формирование взглядов подрастающих членов сообщества, но это только один из способов, притом довольно-таки поверхностный в сравнении с другими. Только поняв необходимость более фундаментальных и глубоких образовательных

процессов, мы сможем увидеть место, которое занимает в нем школьное образование.

Общество не только воспроизводится благодаря процессу передачи опыта при общении, можно даже сказать, что само его существование протекает посредством этого процесса. Между понятиями «общее», «сообщество» и «общение» существует гораздо более тесная связь, нежели чисто словесная. Люди живут в сообществе благодаря тому общему, что есть между ними, а общение — тот способ, благодаря которому они обретают это общее. Они образуют сообщество или общество, **если** имеют общие цели, верования, устремления, знания — общее мировосприятие, или, как говорят социологи, единомыслие. Такие вещи не передаются от одного человека к другому чисто физически, как кирпичи на стройке, и их нельзя поделить между людьми, как пирог. Общение, которое обеспечивает соучастие в общем мировосприятии, и есть то, что создает сходные эмоциональные и интеллектуальные установки — сходные способы реакции на ожидания и требования социальной среды.

Отдельные люди не образуют общества, чисто пространственно находясь рядом друг с другом; равно как человек не перестает испытывать влияния общества, удалившись на сколько-то футов или миль от других людей. Книга или письмо могут создать более тесную связь между людьми, разделенными огромным расстоянием, чем та, что порой существует между живущими под одной крышей. Даже работая вместе для достижения общей цели, люди вовсе не обязательно составляют социальную группу. Детали машины тоже работают согласованно ради общего результата, они ведь не образуют общества. Вот если бы они осознавали общую цель и были настолько заинтересованы в ней, что согласовывали бы с этой целью свои конкретные действия, тогда — да, они образовали бы сообщество. Но для этого надо общаться. Каждый должен знать, чем занимаются другие, и иметь возможность постоянно держать их в курсе своих намерений и достижений. Консенсус невозможен без общения.

Таким образом, мы вынуждены признать, что даже внутри самых социализированных групп существует множество отношений, которые на деле не являются социальными. Большое число человеческих взаимоотношений в любой социальной группе все еще находится на машиноподобном уровне. Нередко одни люди используют других для достижения своих целей, не обращая никакого внимания на их эмоциональные или интеллектуальные установки и не спрашивая их согласия, а интересуясь только результатом. Так ведут себя люди, обладающие превосходством в физической силе, социальном положении, ловкости, технических или финансовых возможностях. И пока отношения между родителем и ребенком, учителем и учеником,

наимателем и работником, начальником и подчиненным остаются на этом уровне, все они не образуют подлинно социальную группу, даже если работают вместе. Приказы и их исполнение влияют, конечно, на то, как протекает деятельность и каковы ее результаты, но сами по себе они не обеспечивают совместности целей, не создают общности интересов.

Социальная жизнь протекает в общении, и это общение (и, следовательно, подлинно социальная жизнь) имеет образовательную направленность. Быть субъектом общения **означает** иметь постоянно расширяющийся и изменяющийся опыт. Когда один человек разделяет мысли и чувства другого, это всегда в большей или меньшей степени меняет его собственную позицию. Нет человека, на которого общение никак не влияет. Проведите эксперимент: попробуйте подробно и точно передать другому человеку какой-то свой опыт, не ограничиваясь, как это часто бывает, криком и междометиями, и вы обнаружите, особенно если речь идет о чем-то достаточно сложном, что ваша позиция по отношению к собственному опыту изменяется. Опыт нужно сформулировать, чтобы передавать его другому. А для этого необходимо от него отдалиться, взглянуть на него глазами другого человека. Чтобы выразить его в такой форме, которая позволит другому оценить значение этого опыта, нужно найти точки соприкосновения с жизнью этого другого. Если имеешь дело не с общими местами и избитыми фразами, необходимо каким-то образом — в воображении — осваивать чужой опыт, чтобы иметь возможность внятно объяснить кому-то свой собственный. Общение подобно искусству. Поэтому справедливо будет сказать, что любое взаимодействие, которое жизненно необходимо или в котором участники **жизненно** заинтересованы, имеет для них образовательное значение. Только став шаблонным и рутинным, взаимодействие теряет свою образовательную силу.

Таким образом, без того, чтобы люди учились сами и учили других, общественная жизнь не может протекать, т. е. сам процесс жизни общества имеет образовательное значение. Он расширяет и освещает опыт, стимулирует и обогащает воображение, порождает ответственность за точность и живость мысли и высказывания. Человек, действительно живущий в полном одиночестве (одиноким не только физически, но и психически), имеет мало шансов — если они вообще у него есть — осмыслить свой прошлый опыт и извлечь из него урок. **И дело** не только в том, что неравенство способностей между зрелыми и незрелыми членами сообщества определяет необходимость обучения молодых; сама эта необходимость является важнейшим стимулом для выражения опыта в такой компактной и логичной форме, которая делает его доступным для передачи, а следовательно, и применения другими.

### 3. Место формального образования

Есть значительная разница между образованием, которое извлекает для себя каждый, просто живя среди других людей (если он подлинно живет, а не просто физически существует), и специально организованным обучением молодежи. В первом случае образование носит случайный характер; оно осуществляется естественным путем и, будучи крайне важным, все же не является прямой целью сообщества. Хотя и можно без всякого преувеличения сказать, что мерой ценности любого социального института — экономического, хозяйственного, политического, правового или религиозного — становится то влияние, которое он оказывает на расширение и совершенствование опыта, обычно такое влияние не входит в его намерения, как правило более узкие и утилитарные. Например, религиозные сообщества начинались с желания обеспечить благосклонность правящих миром сил и защититься от дурных влияний; семья — с желания удовлетворить плотские потребности и сохранить семейную собственность; общественный труд по большей части — с порабощения других людей и т. д. Лишь по прошествии времени выявлялись побочные результаты существования данного института, его влияние на характер и уровень сознания людей, и еще позднее это влияние определяло ведущее направление деятельности. Даже сегодня, в индустриальном обществе, интеллектуальным и эмоциональным аспектам деятельности человеческих объединений, в рамках которых совершается совместная деятельность людей, по сравнению с ее прямыми физическими результатами, уделяется очень мало внимания, за исключением разве что таких ценностей, как трудолюбие и бережливость.

Однако при общении с молодежью само по себе объединение как собственно человеческий фактор приобретает важное значение. При контактах с детьми легко игнорировать влияние наших действий на их установки или сводить образовательный эффект только к какому-то внешнему осязаемому результату, что мы позволяем себе в отношении взрослых. Необходимость в их обучении слишком очевидна; добиться изменений в жизненных позициях и привычках юных слишком важно, чтобы мы могли позволить себе игнорировать эти влияния. Главная задача — сделать так, чтобы наши дети смогли жить общей с нами жизнью, и, стало быть, мы просто обязаны осознать, действительно ли мы формируем способности, **обеспечивающие** эту возможность. Если человечество продвинулось в понимании того, что ценность всякого социального института определяется в конечном **счете** его собственно гуманитарным эффектом, т. е. влиянием на наше сознание, то есть основание полагать, что этот урок мы извлекли главным образом из общения с молодежью.

Перейдем теперь от образования вообще, как мы это делали до сих пор, к его более формальной разновидности — обучению в школе. В неразвитых социальных группах формальное обучение в специальных учреждениях практически отсутствует. В примитивных сообществах считается, что необходимые установки формируются у молодежи благодаря тем же формам совместной жизни, которые вырабатывают и у взрослых преданность интересам группы. Там нет специальных средств, материалов или институтов для обучения юных, кроме тех, что связаны с церемониями инициации, посредством которых молодежь обретает социальное полноправие. В большинстве своем первобытное общество полагается на то, что участие детей в занятиях взрослых позволит им освоить обычаи, эмоциональные установки и идеалы группы. Участие бывает прямым и непосредственным (тогда оно является ученичеством в полном смысле слова) и косвенным, через игры, в которых дети воспроизводят действия взрослых и, таким образом, учатся их понимать. Дикари сочли бы совершенно излишним создавать специальное место, где люди занимались бы только и исключительно учением.

Однако по мерс развития цивилизации пропасть между возможностями детей и требованиями взрослых растет. Учиться путем непосредственного участия в занятиях взрослых, если речь не идет о совсем простых, становится все труднее. Многое из того, что делают взрослые, так далеко от детских представлений, что игровая имитация все меньше способна воспроизвести дух этих занятий. Возможность эффективного участия в деятельности взрослых зависит, таким образом, от специальной предварительной подготовки. С этой целью создаются необходимые учреждения — школы — и придумывается способ обучения — занятия. Вести их препоручают специальной группе людей.

Без формального образования невозможно передать молодым все ресурсы и достижения развитого общества. Оно открывает перед ними путь к такому виду опыта, который был бы им недоступен, если бы они продолжали получать образование только неформальным путем, поскольку книжные знания таким образом не освоишь.

Существуют, однако, явные опасности, связанные с переходом от неформального к формальному образованию. Участие в деятельности взрослых, непосредственное или через игру, является по-настоящему личным и жизненно важным, что отчасти компенсирует узость возможностей, предоставляемых этим способом образования. Формальное обучение, напротив, легко становится оторванным от реальности и мертвым, или, употребляя менее обидные термины, абстрактным и книжным. Знание, накапливающееся в примитивных обществах, по крайней мере применяется на практике: оно формирует характер, его

смысл определяется включенностью в удовлетворение актуальных повседневных потребностей.

В развитом обществе многое из того, что необходимо изучить, представлено в символической форме и потому не может быть переведено на язык знакомых действий и объектов. Эти знания довольно специфические и поверхностные. В обыденном представлении они выглядят искусственными, поскольку не связаны с житейской практикой. Эти знания живут в своем собственном мире, они не связаны с привычными способами мышления и выражения мыслей. Постоянно сохраняется опасность, что содержание формального обучения так и останется в школьном курсе изолированным от курса жизненного опыта. Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Потому-то **распространенное** представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание. В рамках этого представления **преподавание** — передача информации о далеких от практики предметах, а учение — обретение грамотности, освоение словесных знаков.

Следовательно, одна из важнейших проблем, с которой приходится иметь дело философии образования, — найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и целенаправленной составляющими образования. Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, «ушлых» лишь в учении. Чем дальше продвигается вперед формальное образование, тем труднее становится избегать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством школьного учения, и опытом, который они бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми.

**Резюме.** Сама природа жизни состоит в том, чтобы стремиться к продолжению существования. Поскольку достичь этой цели можно лишь благодаря непрерывному обновлению, жизнь есть процесс самообновления. Роль образования в социальной жизни аналогична роли питания и воспроизводства для физиологического существования. Образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения. Общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние. Общий опыт изменяет установки всех участников. Смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта, что обнаруживается прежде всего во взаимодействии с

подрастающим поколением. И хотя всякое общественное явление по своей сущности образовательно, образовательное влияние как таковое впервые становится одной из важных целей сообщества именно в связи с взаимоотношениями старших и младших. По мере усложнения структуры и наращивания ресурсов общества растет потребность в организованном, целенаправленном преподавании и учении. С распространением формального обучения увеличивается опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, приобретаемым в школе. Сейчас эта опасность большая, чем когда бы то ни было, в результате быстрого накопления знаний и развития технических навыков за последние несколько столетий.

# Глава II. Образование как функция общественной жизни

## 1. Сущность и смысл среды

Мы видели, что средством сохранения сообщества или социальной группы является постоянное самообновление, осуществляемое посредством образования подрастающих членов группы. Действуя разными средствами, как целенаправленно, так и непреднамеренно, общество превращает непосвященных и даже как будто чуждых ему пришельцев в надежных распорядителей его ресурсами и хранителей идеалов. Таким образом, образование — процесс воспитания, обучения, развития. Все эти слова направляют внимание на условия роста. Мы также говорим «выхаживание», «выращивание», «вскармливание» — эти слова определяют разные уровни целей образования. Английское слово «education» (образование) этимологически восходит к слову, которое означает руководство или выращивание. Когда нас интересует результат этого процесса, мы говорим об образовании как приведении подрастающих членов общества в соответствие с принятыми в нем нормами. В этой главе мы рассмотрим в основных чертах, как социальная группа делает это.

Понятно, что проблема не сводится к чисто физическому воздействию, поскольку приобщение к интересам, целям и идеям, характерным для данной социальной группы, требует качественных изменений опыта. В отличие от материальных предметов, которые можно передавать друг другу, физически перемещая их в пространстве, убеждения и стремления нельзя ни взять откуда-то, ни положить куда-то. Как же их передавать? Если их невозможно передать непосредственно и в буквальном смысле слова, каким же образом младшие усваивают представления старших, или, иначе говоря, как старшие приводят младших к единомыслию с собой?

В самой общей формулировке ответ таков: посредством воздействия окружающей среды, вызывающей у человека определенный тип откликов. Необходимые убеждения не вколотишь, нужные установки не приклеишь. Но конкретная среда, в которой живет человек, подводит его к тому, чтобы видеть и чувствовать одно так, а другое — иначе; она заставляет его строить планы, чтобы его совместные с другими действия были успешными, она укрепляет одни убеждения и ослабляет другие, чтобы вызвать одобрение со стороны окружающих. Так постепенно среда формирует в человеке определенную систему поведения, установку на определенные действия. Слова «окружающая среда» и «обстановка» означают нечто большее, чем просто то, что

окружает индивида. Они указывают на то, что собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды. Неодушевленный объект, конечно, тоже продолжение того, что его окружает, но условия, в которых он находится, образуют окружающую среду разве что в метафорическом смысле, потому что неорганический объект никак не заинтересован в тех влияниях, которые на него оказываются. А окружающую среду живого существа, в особенности человека, могут составлять даже объекты, значительно удаленные от него во времени и пространстве и влияющие на него сильнее, чем иные близкие. Объекты, в связи с которыми человек становится отличным от других, — вот его истинная окружающая среда. Так, астронома отличает от других людей его интерес к звездам и их положениям в пространстве. Из всего того, что его непосредственно окружает, важнейший элемент его среды — телескоп. Для изучающего древность окружающую среду составляет далекая эпоха жизни человечества, которой он занимается: ее следы, письменные и прочие источники, посредством которых он устанавливает связь с тем временем.

Короче, окружающая среда состоит из тех внешних условий, которые способствуют или мешают, стимулируют или затрудняют деятельность, характерную для живого существа. Вода является для рыбы окружающей средой, поскольку она необходима для ее жизнедеятельности. Северный полюс представляет собой важный элемент окружающей среды для исследователя Арктики (неважно, достиг он его или нет), поскольку он определяет характер его действий. Именно потому, что жизнь — не просто пассивное существование (если считать, что таковое вообще возможно), а деятельность, окружающая среда или обстановка — все то, что поддерживает эту деятельность или препятствует ей.

## 2. Социальная среда

Человек, действия которого связаны с другими людьми, находится в социальной среде. Каждый его шаг зависит от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих. Совершая что-нибудь, человек не может не учитывать действия других, поскольку они составляют необходимое условие осуществления им своих стремлений. Его движения беспокоят других и наоборот. Считать, что деятельность индивида можно описать на языке его индивидуальных поступков, — все равно что пытаться вообразить бизнесмена, делающего свое дело, например продающего и покупающего, совершенно в одиночку. Более того, предприниматель, строя планы в тиши своего кабинета, в той же мере подвержен социальным влияниям, как и во время закупки сырья или продажи готовой продукции. Мысли и ощущения, связанные

с деятельностью, протекающей совместно с другими, — столь же социальные характеристики поведения, как и наиболее откровенные проявления враждебности или готовности к сотрудничеству.

Особое внимание следует обратить на то, каким образом среда оказывает воспитывающее влияние на подрастающее поколение. Легче всего увидеть, как она формирует внешние навыки поведения. Даже поведение собак и лошадей меняется в процессе взаимодействия с человеком: они приобретают различные привычки в зависимости от того, как человек управляет их действиями. Люди дрессируют животных при помощи влияющих на них естественных стимулов, — иными словами, создавая определенную окружающую среду. Пища, упряжь, звуки позволяют управлять естественными реакциями лошадей. Упорно и настойчиво вызывая определенные реакции, можно сформировать привычки, которые будут впоследствии проявляться при предъявлении соответствующих стимулов. Если крыса, помещенная в лабиринт, получает пищу лишь после того, как совершит определенное число поворотов в заданной последовательности; ее действия станут меняться, пока она не научится привычно проходить заданный маршрут.

Сходным образом изменяется человеческое поведение. Ребенок, обжегшись, боится огня; если родитель создает такие условия, что он всякий раз обжигается, когда прикасается к определенной игрушке, малыш научится автоматически избегать ее. Так по крайней мере дело обстоит в той области, которую можно, в отличие от обучения, назвать тренировкой. Изменения, о которых идет речь, проявляются скорее во внешнем действии, чем в интеллектуальных или эмоциональных аспектах поведения. Разница, однако, не особенно велика. У ребенка со временем может выработаться антипатия не только к данной игрушке, но и целому классу похожих на нее, причем она будет сохраняться и после того, как он забудет об ожогах. Позднее он, возможно, даже изобретет какую-нибудь причину для объяснения этой антипатии, которая иначе выглядела бы совершенно иррациональной. Иногда изменение внешних привычек в процессе тренировки приводит к изменениям соответствующих интеллектуальных установок, однако так происходит не всегда. Человек, натренированный уклоняться от удара, делает это автоматически, его реакция не сопровождается ни размышлением, ни переживанием. Нам, следовательно, необходимо найти какие-то критерии отличия тренировки от обучения.

Путеводной нитью может послужить то обстоятельство, что лошадь на самом деле никак не участвует в социальном процессе, включающем ее действия. Кто-то использует лошадь для достижения желаемого результата, делая этот результат желаемым и для лошади, например дав ей овса. Но совершенно очевидно, что лошадь не приобретает в

процессе деятельности новых интересов. Ее по-прежнему интересует овес, а не служба, которую она несет. Чтобы стать партнером человека по совместной деятельности, лошадь должна была бы иметь те же интересы в отношении ее результатов, что и другие участники, разделять их идеи и чувства.

Сегодня еще нередко подрастающих членов человеческого сообщества тренируют, как животных, а не обучают, как людей. У них просто формируют полезные привычки. При этом инстинкты остаются привязанными к их исходным объектам: чтобы достичь удовольствия или избежать боли, человек должен действовать приемлемым для других образом. Однако в тех случаях, когда он действительно участвует в совместной деятельности, первоначальные импульсы изменяются. Человек не просто действует согласованно с другими, у него при этом возникают те же мысли и эмоции, что и у окружающих. Возьмем, например, воинственное племя. Успехи, к которым оно стремится, важные для него достижения связаны со сражениями и победами. В мальчишке такая среда поощряет воинственные проявления — сначала в играх, а затем, когда он станет достаточно сильным, и в делах. Он получает одобрение, когда участвует в драке, а если уклоняется, то ему достаются неприязнь и насмешки, он лишается признания со стороны окружающих. В этих условиях неудивительно, что изначальные воинственные наклонности и эмоции усиливаются за счет иных, а мысли мальчишки обращаются на вещи, связанные с войной. Только таким образом он может стать признанным членом своего сообщества, и именно так у него постепенно складываются характерные психические особенности.

Если сформулировать принцип, лежащий в основе данного примера, то можно сказать, что социальная среда не проводит свои желания и идеи непосредственно и не устанавливает определенные способы действий чисто физически, подобно тому как вырабатывается инстинкт моргать, когда что-то попадает в глаз, или уклоняться от удара. Сначала создаются условия, которые стимулируют те или иные видимые и осязаемые способы действий, — это первый шаг. А затем индивидуум делается участником совместной деятельности таким образом, что он воспринимает ее успехи и неудачи как свои, — это завершающий шаг. Когда человека захватит эмоциональная атмосфера группы, он сможет принять и конкретные цели, к которым она стремится, и средства, используемые для достижения успеха. Иными словами, его убеждения и идеи примут общую для группы форму. Он также приобретет в общем тот же запас знаний, поскольку именно они составляют основу его привычных занятий.

Важная роль языка в овладении знаниями является причиной распространенного представления о том, что знания могут непосредственно

венно передаваться от одного к другому. Иногда кажется, что единственное **необходимое** условие для передачи мысли, — направить звук прямо в ухо. Передача знаний, таким образом, уподобляется чисто физическому процессу. Однако, если присмотреться, словесное обучение также подтверждает только что сформулированный принцип. Нетрудно, по-видимому, согласиться с тем, что ребенок приобретает представление, скажем, о шапке, пользуясь ею так же, как другие люди: надевая себе на голову, давая ее другим поносить, вешая на крюк, приходя домой, и т. п. Однако остается вопрос: как этот принцип совместной деятельности применим к процессу приобретения — посредством речи или чтения — представления, скажем, о греческом шлеме, с которым не связано никакое непосредственное использование? А какая может быть совместная деятельность в изучении по книгам открытия Америки?

Поскольку язык становится постепенно главным инструментом изучения множества объектов, посмотрим, как он работает. Ребенок начинает, конечно, с простых звуков, шумов, не имеющих смысла, т. е. не выражающих никакой идеи. Эти звуки — просто род стимулов, вызывающих определенную реакцию: какие-то из них успокаивают, какие-то возбуждают и т. п. Звучание слова «шапка» оставалось бы для него столь же бессмысленным, как и какое-нибудь слово на языке индейского племени чоктау, если бы эти звуки не произносились в связи с конкретным действием, в котором принимают участие разные люди. Когда мать готовится выйти с ребенком из дому, она говорит «шапка», надевая что-то ему на голову. Ребенок любит гулять; во время прогулки мать и дитя не просто находятся рядом, они оба заинтересованы в прогулке: они вместе получают удовольствие от нее. Благодаря соединению с другими факторами деятельности звуко сочетание «шапка» приобретает для ребенка тот же смысл, какой оно имеет для его родителей, и становится знаком деятельности, в которую входит. Тот факт, что язык состоит из звуков, понятных всем участникам общения, сам по себе достаточен, чтобы утверждать: смысл звуко сочетания зависит от его связи с совместным опытом.

Короче говоря, звуко сочетание «шапка» приобретает свой смысл точно таким же путем, каким его получает сама шапка, т. е. будучи используемым определенным образом. И то и другое обретает для ребенка тот же смысл, что и для взрослого, поскольку используется в общем для них опыте. Гарантией одинакового использования служит тот факт, что и сам объект, и его название первоначально применяются в совместной деятельности для установления активной связи между ребенком и взрослым. **Сходные** представления или смыслы возникают у них потому, что они являются партнерами по взаимодействию, в котором действия одного зависят от действий другого и откликов на них.

Если бы два дикаря охотились на дичь и определенный сигнал означал команду «направо» для того, кто его произносит, но воспринимался бы тем, кто слышит, как «налево», им, очевидно, вряд ли удалось бы успешно поохотиться. Взаимопонимание означает, что объекты, в том числе и звуковые, имеют одно и то же значение для обоих в их стремлении к общей цели.

Когда звуко сочетания обрели смысл благодаря связи с различными объектами в процессе совместной деятельности, их можно использовать в сочетании друг с другом для создания новых смыслов, точно так же, как и сами вещи, которые они обозначают. Так, слова, из которых ребенок узнает, скажем, о греческом шлеме, первоначально обрели смысл благодаря использованию в совместной деятельности с общими интересами и целью. Теперь же они порождают новый смысл, побуждая того, кто их слышит или читает, воспроизводить в воображении деятельность, в которой используется шлем. На какое-то время человек, воспринимающий слова «греческий шлем», **мысленно** становится партнером тех, кто в действительности пользовался таким шлемом. Он вовлекается — посредством воображения — в совместную с ними деятельность. Охватить весь смысл какого-либо слова очень трудно. Большинство людей, вероятно, останавливаются на **представлении** о том, что слово «**шлем**» обозначает некий необычный вид головного убора, который когда-то носили люди, называемые древними греками. Мы, соответственно, можем заключить, что использование языка для передачи и получения представлений никак не противоречит тому принципу, что объекты обретают смысл только благодаря функционированию в общем опыте или совместном действии. Действительно, если слова не являются фактором совместной деятельности, осуществляемой **непосредственно или** воображаемой, они воздействуют только как чисто физические стимулы, а не как носители смысла или интеллектуальной ценности. Деятельность, которую они задают, рутинна, в ней нет сознательной цели или смысла. Так, например, знак + может служить стимулом для написания одного числа под другим и сложения этих чисел, но человек, выполняющий эти действия, уподобится автомату, если не поймет смысла того, что делает.

### 3, Образовательная функция социальной среды

Наш главный вывод состоит, таким образом, в том, что социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки гл> ведения у индивидуумов **путем** вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия. У ребенка,

растущего в семье музыкантов, имеющиеся у него способности к музыке будут неизбежно поддерживаться сильнее, чем любые другие. Если он не интересуется музыкой и не хочет стать музыкантом, в семье будут смотреть на него как на «чокнутого»: он просто не сможет участвовать в жизни группы, к которой принадлежит. То или иное участие в жизни тех, с кем человек связан, неизбежно, поэтому социальная среда непременно осуществляет свое образовательное или формирующее влияние, она делает это бессознательно и вне зависимости от каких-либо специально поставленных целей.

В дикарских и примитивных сообществах такое прямое участие, дающее спонтанное или случайное образование, о котором мы уже говорили, составляет почти единственный способ приобщения младших к занятиям и верованиям группы. В современных обществах это тоже составляет основу воспитания даже тех людей, которые обучаются в лучших школах. В соответствии с интересами и родом занятий членов группы одни вещи объявляются объектами высокой **ценности**, а другие отвергаются. Коллектив не создает побуждений, привязанностей и неприязни, но он указывает объекты, вызывающие их.

Объекты, заслуживающие внимания, определяются условиями жизни группы; эти же условия задают направление и ставят ограничения нашей наблюдательности и памяти. Странное и чуждое (т. е. находящееся за пределами видов деятельности группы) обычно считается подозрительным и подвергается моральному запрету. Например, нам кажется почти невероятным, что некоторые истины, хорошо нам известные, совершенно не признавались в прошедшие века. Мы склонны объяснять это тупостью наших предков и интеллектуальным превосходством, которое приписываем себе. Объяснение, однако, состоит в том, что образ жизни тогдашних людей направлял внимание совсем на другие вещи. Подобно ощущениям, нуждающимся в объектах, способных их вызвать, наша наблюдательность, память и воображение не включаются спонтанно, а активизируются потребностями его образа жизни.

Самое главное в наших установках формируется независимо от обучения именно такими влияниями. Все, что в лучшем случае может сделать сознательное, целенаправленное образование, — предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей. Оно может лишь отшлифовать их и **предоставить** объекты, которые сделают их проявление более продуктивным и осмысленным.

Поскольку «подсознательное влияние среды» столь изощренно и всеусуше, что сказывается на всех чертах характера и складе ума, стоит указать некоторые направления, в которых оно наиболее значительно.

✓ Во-первых, языковая компетенция. Основные формы речи, лексический запас формируются в обыденном жизненном общении, которое осуществляется не как специальное средство обучения, а как жизненная необходимость. Принято говорить, что ребенок **впитывает** родной язык с молоком матери. И хотя приобретенные таким образом языковые умения могут быть подкорректированы или даже замещены в процессе формального обучения, все же в моменты волнения усвоенные в школе обороты речи зачастую выпадают из памяти и люди возвращаются к своему действительно «родному» языку.

✓ Во-вторых, манеры. Пример здесь, как известно, гораздо более эффективен, чем наставление. Говорят, хорошие манеры — результат хорошего воспитания или, скорее, они и есть хорошее воспитание, а последнее приобретает вовсе не через знания о том, как нужно себя вести, но благодаря многократному выполнению привычных действий в ответ на привычные стимулы. Можно много говорить о пользе постоянных наставлений и напоминаний, но в конечном счете основные **факторы** в формировании манер — дух и атмосфера окружения. Хотя хорошие манеры вовсе не главные добродетели, но и по отношению к ним сознательное обучение, похоже, эффективно лишь в той мере, в какой оно согласуется с общим «образом жизни» тех, кто составляет для ребенка социальную среду.

✓ В-третьих, хороший вкус и эстетическая оценка. Если глаз постоянно встречает гармоничные объекты, изящные по форме и приятно окрашенные, это способствует развитию хорошего вкуса. Безвкусная, кричащая, аляповатая среда так же портит вкус, как скудная, бедная среда не дает пищи чувству прекрасного. В таких неблагоприятных условиях сознательное обучение едва ли может достичь большего, чем предоставить информацию из вторых рук о том, что об этом думают другие. Сформированный при этом вкус будет лишен и спонтанности, и оригинальности, он останется вымученным напоминанием об **уро-**ках тех, на кого человек приучен оглядываться.

Однако было бы недостаточно сказать, что наиболее глубокие ценностные суждения формируются ситуациями, в которых человек привычно участвует, если при этом не указать — и это в-четвертых — на интеграцию всего, о чем говорилось выше. Мы редко отдаем себе отчет в том, до какой степени наши сознательные оценки — как положительные, так и отрицательные — основаны на критериях, которые мы вовсе не осознаем. То, что мы принимаем как само собой разумеющееся, т. е. без вопросов и размышлений, как раз и направляет наше сознательное мышление и предопределяет наши выводы. **При-**вычки, лежащие за пределами осознания, — вот что сформировалось в **процессе** непрерывного обмена информацией во взаимодействии с другими.

#### 4. Школа как особая среда

Как было сказано выше, образовательный процесс идет самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не на прямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодежи, либо специально формируем для этих целей среду. Любая среда стихийна, если она не сформирована с оглядкой на желаемый образовательный результат. Разумная семья отличается от неразумной главным образом тем, что жизненные ситуации и навыки общения этой семьей создаются специально или по крайней мере выбираются с учетом того, какое влияние они могут оказать на развитие детей. А наиболее типичный пример среды, специально устроенной так, чтобы влиять на умственные и нравственные установки своих участников, представляет собой общеобразовательная школа.

Школы возникают, когда традиции общества становятся настолько сложными, что значительная часть культурного багажа фиксируется в письменном виде при помощи соответствующих письменных знаков. Они более искусственны и условны, чем речевые; им нельзя научиться, просто общаясь с другими людьми. Кроме того, в письменном виде обычно хранится информация о вещах, сравнительно чуждых повседневной жизни. Письменность хранит достижения, накопленные человечеством за многие поколения, хотя некоторые факты могут быть и временно неостребованы. Соответственно, когда сообществу требуется выйти за пределы территории и памяти ныне живущего поколения, ему приходится полагаться на посредничество школ, чтобы гарантировать адекватный доступ ко всем своим ресурсам. В качестве иллюстрации сошлемся на простой пример: жизнь древних греков и римлян сильно повлияла на нашу собственную, хотя это влияние и не проявляется на уровне повседневной жизни. Подобным образом люди, живущие теперь, но отделенные от нас пространственно, — англичане, немцы, итальянцы — имеют прямое отношение к жизни нашего общества, но понять природу нашего взаимодействия с ними можно только после специального научного рассмотрения. Точно так же молодые люди не могут в процессе повседневного общения приобрести представление о том, какую роль в жизни общества играют скрытые источники энергии или физические структуры, не доступные зрению. Так что для передачи такого рода информации вырабатывается особый способ общения — педагогическое общение — и создаются соответствующие социальные институты — общеобразовательные школы.

Эти институты имеют по сравнению с другими три довольно специфические функции, которые необходимо рассмотреть. Прежде всего, всякая цивилизация слишком сложна, чтобы усваиваться целиком, in toto, ее приходится осваивать постепенно, разбивая на доступные усвоению порции. В современной общественной жизни связи так многочисленны и сложно переплетены, что ребенок даже при максимально благоприятных условиях не способен участвовать хотя бы в наиболее важных из них, он просто не готов к этому. А без участия в этих отношениях невозможно постичь их смысл, они не войдут в структуру его личных умственных установок. За лесом он не увидит деревьев: бизнес, политика, искусство, наука, религия — все они будут требовать внимания одновременно, и в результате получится сплошная неразбериха.

Первая функция социального института, который называется школой, — создавать упрощенную среду. Школа отбирает те характеристики социальной среды, которые достаточно фундаментальны и могут быть восприняты обучаемыми. Затем она устанавливает порядок следования восприятий, используя уже усвоенную информацию как средство для понимания более сложных вещей.

Вторая функция школьной среды — защитить, насколько возможно, растущую личность от влияния неприемлемых черт существующей социальной среды. В школе устанавливается, так сказать, очищенная среда, т. е. отбор направлен не только на общее упрощение среды, но и на устранение ее нежелательных черт. Любое общество постепенно загромождается не только тем, что не имеет познавательной ценности, буреломом прошлого, но и тем, что безусловно скверно. Долг школы — устранить такие черты из своей среды и тем самым в меру своих сил в целом ослабить их влияние. Отбирая для себя лучшее, школа тем самым борется за укрепление власти этого лучшего. Чем более просвещенным становится общество, тем лучше оно осознает свою ответственность за то, чтобы сохранять и передавать не все существующие традиции, а лишь те, которые могут сделать его будущее лучше. Школа — главное средство общества для достижения этой цели.

Третья функция школы — компенсировать нежелательное влияние социальной среды и обеспечить каждому человеку возможность преодолеть ограничения, которые налагает на него принадлежность по рождению к некоторой узкой группе, дать ему возможность живого контакта с более широким окружением. Слова «общество» и «община» отчасти вводят в заблуждение. Употребляя их, мы склонны думать, что каждому из них соответствует монолитное объединение людей. На самом деле современное общество состоит из довольно многих обществ, более или менее тесно связанных между собой. Каждая семья с ее

дружескими связями создает свое собственное общество; компания городских или деревенских парней — свое. Сообщества возникают в любом клубе, во всякой группе людей, занятых общим делом. Примером более крупных групп могут служить (в такой стране, как наша) объединения людей по расовой и религиозной принадлежности, по экономическому положению. Современный город, несмотря на его номинальное политическое единство, включает в себе, возможно, больше сообществ и соответственно различных обычаев, традиций, устремлений, форм правления и контроля, чем можно было бы насчитать на целом континенте в более ранние эпохи.

Каждая такая группа оказывает формирующее влияние на жизненные установки ее членов. Компания, клуб, банда, воровская шайка Фейджина (персонаж из «Оливера Твиста» Ч. Диккенса. — *Прим. пер.*), заключенные в тюремной камере, — все эти сообщества создают образовательную среду для тех, кто входит в них, и оказывают не меньше влияния, чем церковь, профсоюзы, деловые партнеры или политическая партия. Есть сообщества, члены которых почти не имеют непосредственных контактов друг с другом: художники, литературный и ученый мир. Эти люди разбросаны по миру, но каждый из них принадлежит к определенному сообществу, поскольку имеет общие цели и в своей деятельности ориентируется на созданное другими его членами.

В прежние времена разнообразие групп было связано преимущественно с географическим фактором: обществ было много, но каждое в пределах своей территории было сравнительно однородным. С развитием торговли, транспорта, обмена информацией и людьми возникли страны (подобные нынешним Соединенным Штатам), объединившие различные группы людей с разными системами традиций. Возможно, именно эта ситуация более чем что-либо другое усилила потребность в образовательном институте, который создавал бы для подрастающего поколения относительно однородную и сбалансированную среду. Только таким путем можно было противодействовать центробежным силам, возникающим при соприкосновении различных групп внутри одной и той же политической единицы. Школа сводит вместе молодых людей, принадлежащих к разным расам и религиям, имеющих непохожие обычаи, создавая для всех них новую, более широкую среду. Общее содержание образования приучает членов всех групп к единому взгляду, открывая для них более широкие горизонты, чем тот, который виден изнутри любой из них. Об эффективности такого подхода, создающего уравновешенную общность, красноречиво свидетельствует ассимилирующая сила американской государственной школы.

Школа также призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит. Ведь в семье — одни нормы, на улице — другие, в цеху и в магазине — третьи, а в религиозной общине — четвертые. Человек разрывается на части, каждая среда тянет его в свою сторону. Возникает реальная опасность начать мыслить и чувствовать по-разному, находясь в различных внешних условиях. Это возлагает на школу стабилизирующую и интегрирующую функцию.

**Резюме.** Становление у юных членов общества системы взглядов и установок, необходимых для продолжения и совершенствования жизни общества, невозможно обеспечить путем непосредственной передачи убеждений, чувств, знаний. Такое становление всегда происходит при посредничестве среды. Среда состоит из всей совокупности условий, важных для осуществления деятельности, характерной для данного живого существа. Социальная среда заключает в себе все виды деятельности всех членов группы, от которых зависит выполнение деятельности каждого из них. По своему воздействию на членов группы среда является подлинно образовательной в той мере, в какой отдельные люди включены в общую деятельность. Участвуя в совместной деятельности, человек принимает и цель, ради которой она предпринята, знакомится с содержанием и технологией этой деятельности, приобретает необходимые навыки и пропитывается ее эмоциональным духом. Самые глубокие и личностные образовательные влияния протекают без участия сознания в процессе постепенного включения юных членов сообщества в деятельность тех или иных групп, к которым они принадлежат. Однако, по мере того как общество становится все более сложным, возникает необходимость создавать особую социальную среду, которая специально предназначена для развития молодежи. Три важнейшие функции этой специальной среды таковы: содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру; очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе; создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе.

# Глава III. Образование как руководство

## 1. Направляющая роль среды

Перейдем теперь к рассмотрению одной из конкретных форм главной функции системы образования, обычно называемой управлением, контролем или руководством. Последнее из этих трех слов лучше других передает идею придания нужного направления природным способностям учащихся. Слово «контроль» вызывает представление о проверке со стороны, встречающей некоторое сопротивление контролируемых. «Управление» — более нейтральное выражение, оно предполагает, что активность управляемых подталкивается в определенном направлении, а не разбрасывается бесцельно; при этом представление об управлении укладывается весь спектр его стилей — от направляющего содействия до жесткого регулирования. В любом случае следует избегать смысла, который иногда вкладывают в термин «контроль». Нередко предполагают, явно или бессознательно, что естественные побуждения отдельного человека являются чисто индивидуалистическими или даже эгоистическими и потому антиобщественными. Поэтому понятие «контроль» обозначает процесс, посредством которого индивида заставляют подчинить свои естественные побуждения общественным целям. Поскольку считается, что собственная природа индивида враждебна подчинению и скорее противится ему, чем помогает, понятие контроля приобретает оттенок насилия и принуждения. На этой идее строятся системы правления и теории государства, она серьезно повлияла на педагогическую теорию и практику. Однако для подобного взгляда нет оснований. Человек, конечно, заинтересован в том, чтобы иметь возможность хотя бы время от времени идти своим собственным путем, который может сильно отличаться от дорог других людей. Но для него не менее важно — в конечном счете важнее всего — включаться в деятельность других и принимать участие в совместной деятельности. В противном случае никакое сообщество было бы невозможно, никому бы не пришлось в голову даже создать полицейскую службу, чтобы поддерживать хотя бы видимость порядка (если бы только кто-то не решил, что это выгодно лично ему). По сути дела, понятие «контроль» означает сильную власть, будь то обретенный ценой собственных усилий контроль индивида над собой или властный контроль над ним со стороны других людей.

В сущности, любой стимул направляет деятельность — не только возбуждает или подстегивает, а именно направляет ее к определенной цели. В то же время реакция — это не противонаправленное действие,

не протест против причиненного беспокойства, это, как видно из самого слова, реагирование, т. е. определенный отклик на стимул, соответствующий ему. Стимул и реакция приспособляются друг к другу. Свет стимулирует глаз, заставляя его реагировать, т. е. видеть. Если глаза открыты и есть свет, предметы различаются и распознаются; стимул создает условие выполнения органом свойственной именно ему функции. Но свет не принуждает глаз видеть то, чего нет. Таким образом, любое управление или контроль только направляют деятельность к ее собственной цели; это некое содействие тому или иному органу в полноценном выполнении того, что он способен делать.

Сформулированное общее утверждение нуждается, однако, в уточнении, причем в двух аспектах. Во-первых, стимулы, действующие на ребенка, недостаточно определены, чтобы сразу вызвать точные и конкретные отклики (за исключением небольшого числа инстинктивных реакций). Поначалу всегда расходится много лишней энергии, которая либо тратится впустую, либо даже мешает успешному исполнению действия, вредит ему. Посмотрим, как управляются с велосипедом начинающий и опытный велосипедисты. Усилия, которые прилагает первый, недостаточно направлены, они очень хаотичны и разбросанны. Направленность делает действия сфокусированными, так чтобы каждое было откликом на определенный стимул, что требует устранения лишних и неверных движений. Во-вторых, хотя реакция всегда как-то связана со стимулом, она все же может нарушить последовательность и связность действий. Боксируя, человек может успешно отразить конкретный удар, при этом подставившись под гораздо более сильный. При хорошем управлении поведением действия, следующие друг за другом, составляют единое упорядоченное целое. Всякое действие не только отвечает на непосредственно вызвавший его стимул, но и способствует совершению последующих действий.

Короче говоря, управление должно соответствовать условиям момента и одновременно упорядочивать отдельные действия. В каждый данный момент оно требует, чтобы из всех отчасти возбужденных тенденций были выбраны те, которые способны сконцентрировать энергию в необходимой точке. Чтобы обеспечить последовательность деятельности, управление требует связи каждого отдельного акта с предшествующими и последующими, чтобы достигался определенный порядок деятельности. Фокусирование и упорядочение являются, таким образом, двумя аспектами управления, первое — в пространстве, второе — во времени. Первое обеспечивает попадание в Цель, второе поддерживает равновесие, необходимое для выполнения последующих действий. Очевидно, что на практике невозможно разделить их так, как это можно сделать при теоретическом рассмотрении. В данный момент деятельность должна быть сконцентрирована

так, чтобы подготовить следующие шаги. Проблема непосредственной реакции на какой-то стимул усложняется необходимостью предвидеть будущие события.

Из этих общих соображений следуют два вывода. С одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно — среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой — сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях. Даже в тех случаях, когда человек, запуганный угрозами, не совершает каких-то действий, угрозы работают лишь потому, что у человека есть инстинкт страха. Если же такой инстинкт отсутствует или надежно контролируется, угроза способна повлиять на человека не больше, чем свет на слепого.

Обычаи и правила взрослых — лишь стимулы, вызывающие действия детей и руководящие ими, сами дети тоже участвуют в определении направления своих действий. Строго говоря, никому ничего нельзя навязать. Не замечать этот факт — значит извращать человеческую природу, пренебрегать ею. Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе отчета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал.

Кроме того, внешний контроль, основанный на обычаях и правилах посторонних, нередко оказывается недалновидным. Если он и добивается сиюминутного эффекта, то за счет нарушения равновесия, необходимого для последующих действий. Например, угроза, вызывая страх неприятных последствий, может заставить человека перестать делать что-то такое, к чему он по своей природе склонен. Однако, подчиняя свое поведение угрозе, человек изменится таким образом, что становится в принципе подверженным воздействию со стороны. Впоследствии внешние влияния могут заставить его совершать еще худшие вещи или сделать его хитрым и коварным, склонным к мошенничеству либо иным видам противоправного поведения. Тем, кто руководит другими людьми, всегда необходимо учитывать влияние управляющих воздействий на дальнейшее развитие своих подопечных, и недооценивать важность такого учета опасно.

## 2. Виды социального управления

Взрослые, естественно, лучше всего осознают, что руководят поведением других, когда делают это преднамеренно. Как правило, осознанию этой цели способствует сопротивление со стороны тех, кем они руководят: последние делают вовсе не то, чего от них требуют. Но су-

ществуют постоянно действующие и более эффективные виды управления, которые непрерывно функционируют без всякого осознанного намерения с нашей стороны.

I. Контроль становится наиболее жестким в тех случаях, когда руководимые отказываются выполнять указания или просто не делают того, что требуется, — именно тогда лучше всего осознается как необходимость управления, так и сами направляющие воздействия. При таких обстоятельствах наиболее вероятны ошибки, о которых только что шла речь. Иногда за управление выдают прямое насилие, забывая о том, что лошадь можно силой привести к воде, но нельзя заставить ее пить, а человека можно посадить в тюрьму, но нельзя заставить его раскаяться. В подобных случаях прямого воздействия на других людей необходимо различать физические и нравственные результаты. Человеку случается находиться в таком состоянии, когда принудительное питание или строгая изоляция необходимы для его собственного блага. Легко представить себе ситуацию, в которой придется довольно грубо отдернуть руку ребенка от огня, чтобы он не обжегся. Но никакого совершенствования системы мировосприятия или образовательного эффекта за этим не последует. Может оказаться эффективным и резкий командный тон (например, удержит ребенка от желания потрогать огонь), и желаемый физический эффект будет достигнут столь же надежно, как если бы его отдернули силой. Но ни в том, ни в другом случае не достигается послушание, основанное на нравственном поведении. Заперев человека в тюремной камере, можно удержать его от ограбления чужих домов, но заключение не изменит установки на совершение грабежа. Путая физический результат с образовательным, мы всякий раз упускаем возможность включить в действие собственную установку человека на участие в достижении желаемого результата, а следовательно, упускаем и возможность содействия тому, чтобы у него создалась настоятельная внутренняя потребность двигаться в нужном направлении.

Вообще, прямые сознательные акты контроля должны использоваться лишь по отношению к таким инстинктивным или импульсивным действиям человека, результаты которых он не способен предвидеть. Ведь если он не способен предвидеть последствия своих Действий или понять, о чем предупреждают его люди с большим, чем у него, опытом, то, стало быть, не может разумно руководить своими Действиями. В таком состоянии человеку все равно, что делать, ибо Не он руководит своими действиями, а, наоборот, они движут им. Иногда полезно позволить человеку поэкспериментировать и самому обнаружить последствия своих поступков, чтобы в следующий раз при Похожих обстоятельствах он действовал бы разумно. Но некоторые действия совершенно непозволительны — слишком неудобны и

неприятны для других. В таких случаях обычно прибегают к **прямому** неодобрению, в ход идут обвинения, насмешки, немилость, выговор и наказание. Часто ребенка стараются отвлечь от неудобной для других линии поведения, вызвать у него противоположные устремления. Для этого используют чувствительность ребенка к похвале, стремление завоевать признание какими-то действиями, приятными окружающим.

2. Эти способы управления столь очевидны (так как **применяются** преднамеренно), что едва ли стоило бы упоминать о них, если бы мы не собирались сейчас противопоставить им другие, более важные и постоянно действующие виды управления. Человек в воспитательных целях иногда использует предметную ситуацию в качестве инструментального обусловливания, и этот способ можно рассматривать как особый метод управления. Само существование социальной среды, в которой индивид живет и развивается, есть постоянно действующий и весьма эффективный фактор управления его деятельностью.

В связи с этим необходимо более подробно обсудить, что подразумевается под социальной средой. Когда мы представляем себе среду, в которой живем, мы, как правило, мысленно подразделяем ее на физическую и социальную. В результате, с одной стороны, преувеличивается воспитательное **влияние преимущественно** прямых или личных видов контроля, о которых мы уже говорили, а с другой, современная психология и физиология придают слишком большое значение психическим последствиям взаимодействия с чисто физической средой. В **действенности** никакого прямого влияния одного человека на другого без использования физической среды в качестве посредника просто не существует. Улыбка, нахмуренные брови, упрек, слово предупреждения или поощрения — все они предполагают некоторые физические знаки, иначе мнение одного человека никогда бы не достигло другого и **не** сумело повлиять на него. Такого рода влияние можно рассматривать как личное, здесь физическая среда практически сведена к личному контакту. В отличие от прямых методов взаимного влияния существуют иные, связанные с объединением людей, имеющих общие цели, для достижения которых используется предметная ситуация: матери не обязательно обращаться к дочери с просьбой о помощи или упрекать ее в том, что **она** не помогает по хозяйству, — она может воспитывать в ней трудолюбие просто привлекая ее к этой работе. Управление деятельностью ребенка возникает в результате подражания, игрового воспроизведения, потребности в совместной работе.

Если ребенку нужен какой-то предмет и мать дает его, он должен протянуть руку, чтобы принять этот предмет. Как говорится, дают — бери. А способ обращения с вещью, применение, которое малыш ей находит, безусловно, определяются наблюдениями за матерью.

Когда родители что-то ищут, для ребенка совершенно естественно включиться в поиски и дать им нужную вещь, если он найдет ее, точно так же, как при других обстоятельствах было естественно взять. Дополните этот пример множеством подробностей повседневного взаимодействия, и вы получите картину наиболее постоянного и надежного метода руководства деятельностью детей.

По существу, мы сейчас лишь повторяем сказанное раньше об участии **В** совместной деятельности как главном способе формирования **установок**. Однако добавилось признание существенной роли **использования** предметов в совместной деятельности. До сих пор педагогика научения не избавилась от ложных психологических схем. Часто утверждается, что человек научается благодаря тому, что свойства вещей запечатлеваются в его сознании, проникая в него через органы чувств. Предполагается, что, получив некий запас впечатлений, ассоциативная способность или иная сила умственного синтеза составит **ИЗ** них представления, т. е. придаст этим вещам значения. Предполагается также, что объект — камень, апельсин, дерево, стул — производит различные впечатления цветом, формой, размером, твердостью, запахом, вкусом и т. д. и эти впечатления, будучи соединены вместе, создают значение, определяющее каждую вещь. На самом деле значение возникает благодаря специфическому применению данной вещи, определяющемуся ее конкретными свойствами, с совокупностью которых эта вещь идентифицируется. Стул — вещь, которая используется определенным образом, а стол — другая вещь, она применяется иначе. Апельсин — предмет, который дорого стоит, вырастивается в теплом климате, съедобный, имеющий приятный запах и освежающий вкус и т. д.

Разница между реакцией на физический стимул и психическим актом состоит в том, что последний предполагает отклик на значение предмета, а первый — нет. Резкий звук может заставить меня подскокнуть, хотя я могу и не осознавать, что он означает, но когда я, услышав пожарную сирену, бегу, приношу воду и гашу пламя, то откликаюсь разумно: сирена означает пожар и необходимость ликвидации огня. Когда я спотыкаюсь о камень и отшвыриваю его в сторону — это чисто физическая реакция, но если я утираю его с дороги, чтобы кто-нибудь другой не споткнулся о него, то действую разумно — я откликаюсь на значение, которое есть у этого предмета. Я вздрагиваю от раската грома, осознаю я этот звук как гром или нет, — пожалуй, даже еще сильнее вздрагиваю, если не осознаю. Мое поведение становится разумным, когда я, услышав этот звук, скажу или подумаю, что это гром. Когда вещи обретают для нас смысл, мы понимаем, что делаем, и действуем преднамеренно, целенаправленно. Когда смысла нет, мы действуем вслепую, бессознательно, неразумно.

Руководство или контроль осуществляется при обоих видах приспособительных реакций, но, когда вызываются лишь слепые отклики, руководитель тоже не видит направления деятельности. Здесь может быть тренировка, но нет образования. Многократные повторения одних и тех же реакций на повторяющиеся стимулы зафиксировывают привычку действовать определенным образом. У всех у нас есть множество привычек, в значении которых мы совершенно не отдаем себе отчета, поскольку они сформировались без нашего осознанного участия. Следовательно, скорее они владеют нами, чем мы ими. Они движут и управляют нами. До тех пор пока мы не осознаем, на что они направлены, и не вынесем суждения о ценности результата, мы их не контролируем. Можно заставить ребенка кланяться всякий раз, когда он встретит определенного человека, давая ему подзатыльник, и в конце концов поклоны станут автоматическими. Однако это не будет с его стороны актом признания достоинств данного человека, поскольку поклоны не имели для него этого смысла. А раз он не выполнял эти действия осмысленно, нельзя в них видеть признак воспитанности. Так что недостаточно просто получить какую-то совокупность ощущений от предмета, чтобы приобрести представление о нем. Главное — это быть способным реагировать на объект в соответствии с его местом в общей схеме действия, уметь предвидеть направление и возможные последствия воздействия предмета на нас и наших воздействий на него.

Иметь общие с окружающими представления о вещах и думать о них примерно то же — вот что означает на деле быть членом социальной группы. Если мы не придаем предметам и действиям те же смыслы, какие придают им другие, не может быть ни взаимопонимания, ни совместной жизни. В совместной деятельности каждый человек соотносит свои действия с поступками других, деятельность каждого представляет собой одну из составляющих общего дела. Потянуть за веревку, за которую уже тянут другие, еще не значит включиться в совместную деятельность. Это происходит, если ты понимаешь, зачем они это делают, и пытаешься либо помочь им, либо помешать. Гвоздь в процессе изготовления проходит через руки многих людей, но каждый может выполнять свою часть работы, не зная о том, что делают другие, и вне всякой зависимости от этого, действовать только ради своей особой цели, т. е. оплаты собственного труда. В этом случае нет той целостности, в которой соотнесены различные действия, а следовательно, нет и естественного взаимодействия, общей связи, несмотря на смежность в пространстве и на то, что объективно все участники работают на единый результат. Но если каждый участник понимает связь своих действий с действиями других и принимает в расчет влияние их поведения на себя, тогда есть общность поведения — между

участниками общего дела устанавливается взаимопонимание, оно направляет все их действия.

Представьте себе такие условия игры: один человек ловит мяч и бросает его другому, который тоже ловит его и возвращает первому, но каждый при этом действует совершенно автоматически и не знает, куда мяч уходит и откуда приходит. Ясно, что такое действие не обладает никаким значением (смыслом). Оно управляется физически, но никак не социально. Предположим теперь, что каждый из участников этой игры понимает действия партнера и заинтересован во взаимодействии. Тогда поведение каждого из них становится разумным, социально осмысленным и управляемым.

Рассмотрим еще один, менее искусственный, пример. Младенец голоден, кричит и плачет, пока в его присутствии готовится еда. Если он не связывает чувство голода с действиями окружающих, с удовлетворением своей потребности в еде, то он просто все более и более нетерпеливо реагирует на нарастающий дискомфорт. Младенцем чисто физически управляет его голод, т. е. определенное состояние его организма. Но когда малыш устанавливает связи в происходящем, его отношение к ситуации полностью меняется. Если можно так выразиться, ребенок приобретает интерес, замечает и наблюдает, что делают другие. Теперь он реагирует не просто на голод, его поведением управляют и действия окружающих, направленные на то, чтобы удовлетворить его голод. Младенец не просто отдается ощущениям, а замечает, осознает, определяет свое состояние, которое оказывается для него объектом наблюдения. Его отношение к состоянию своего организма становится в какой-то мере разумным. Именно в понимании смысла чужих действий и собственного состояния проявляется социальное управление.

Напомним, что наш главный тезис имел два аспекта. С одним из них мы сейчас разобрались: поняли, что физические объекты влияют на психику (формируют представления или убеждения) только в том случае, если используются в действиях, осуществляемых в данный момент ради их последствий. Другой аспект состоит в том, что люди изменяют установки друг друга только посредством особого применения, которое они находят для определенных физических сигналов. Рассмотрим в контексте примера так называемую мимику человека, которую воспринимают другие люди: покраснение, улыбка, нахмуривание, сжимание кулаков и другие естественные жесты. Сами по себе эти жесты не имеют знакового смысла, они — естественные проявления реакций организма. Человек краснеет не для того, чтобы показать другим, что он застенчив или рассержен, а потому, что в ответ на некий стимул у него меняется капиллярная циркуляция. Но другие используют такое покраснение или легкое, почти незаметное

напряжение мышц человека, с которым они взаимодействуют, как указание на его состояние и направление дальнейших действий. Намуренные брови означают скрытый упрек, к которому следует подготовиться, или неуверенность и колебания, которые желательно по возможности устранить, сказав или сделав что-то для восстановления доверия.

Представим себе человека, оживленно размахивающего руками на некотором расстоянии от нас. Если умышленно принять и сохранять позицию полного безразличия к нему, то движения этого человека ничем не будут отличаться от любых других физических изменений, которые нам случалось наблюдать. Если мы не испытываем к нему ни участия, ни интереса, его размахивание руками имеет для нас не больше смысла, чем вращение крыльев ветряной мельницы. Но если интерес возник, мы проявляем внимание и соотносим действия этого человека с тем, что мы сами делаем или могли бы делать. Чтобы решить, как поступить, мы должны определить смысл его действий: просит ли он о помощи или пытается предупредить нас о какой-то опасности, например о том, что сейчас произойдет взрыв. В первом случае надо спешить к нему, а во втором, напротив, убежать. В любом случае те изменения, которые он производит в физической среде, становятся для нас знаком того, как нам следует себя вести. Наши действия социально управляемы, потому что мы пытаемся соотнести то, как нам следует поступить, с ситуацией, в которой действует он.

Язык, как мы уже видели, как раз и представляет собой случай совместного соотнесения собеседниками своих действий с общей для них ситуацией, отсюда и его ни с чем не сравнимое значение в качестве средства социального управления. Но язык не был бы столь эффективным инструментом, если бы не то обстоятельство, что он функционирует на фоне более грубых и осязаемых способов использования физических средств для достижения цели. Ребенок видит, как люди, с которыми он живет, определенным образом используют стулья, шляпы, столы, лопаты, пилы, плуги, лошадей, деньги. Если он принимает хоть какое-то участие в том, что они делают, он постепенно начинает обращаться с этими вещами таким же образом и подбирать подходящие способы для использования других вещей. Пододвинутый к столу стул означает, что на нем надо сидеть; если человек протягивает ему правую руку, он должен протянуть свою, — примеры можно умножать бесконечно. Привычки и навыки, проявляющиеся тогда, когда мы пользуемся плодами человеческого труда и природных материалов, составляют в конечном счете самый глубокий и наиболее важный способ социального управления. К школьному возрасту у детей уже сформировано то, что называется разумом, — знания и предпосылки суждений, к которым можно апеллировать. Но

этот разум — упорядоченные навыки разумного отклика, приобретенные в процессе использования объектов теми же способами, какими это делают другие люди. Такого управления нельзя избежать, именно оно питает установки.

Основной вывод состоит в том, что наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов. Это происходит посредством либо сотрудничества и содействия, либо соперничества и соревнования. Разум в своем конкретном воплощении представляет собой именно способность понимать значение вещей с точки зрения их использования, умение применять эту способность в процессе совместного труда. И в этом смысле разум есть метод социального управления.

### 3. Подражание и социальная психология

Мы уже отмечали недостатки психологической теории научения, полагающей, что знания, идеи и представления возникают в результате взаимодействия индивидуальной психики с материальными объектами. Ведущая роль связи с другими людьми в формировании умственных и нравственных установок осознана сравнительно недавно, еще и сейчас влияние этой связи многие считают чем-то второстепенным по сравнению с научением посредством прямого контакта с вещами. Получается, что связь с другими людьми дополняет знание о материальном мире знанием о людях. Мы хотим показать, что такой подход разделяет людей и вещи самым абсурдным и невозможным образом. Взаимодействие с вещами, безусловно, формирует привычки приспособления к внешнему миру, но оно только тогда приводит к деятельности, имеющей смысл и сознательное намерение, когда вещи употребляются для достижения определенного результата. Единственный способ, при помощи которого один человек может воздействовать на разум другого, состоит в использовании физических условий, естественных или искусственных, таким образом, чтобы возбудить у этого другого какую-то ответную активность. Таковы Два наших главных вывода. Имеет смысл развить и подкрепить их сравнением с теориями, считающими психологию непосредственных отношений между людьми приложением к психологии непосредственного взаимодействия индивидов с физическими объектами. Вся так называемая социальная психология построена, по сути, на поня-

тип подражания. И следовательно, мы должны рассмотреть вопрос о природе и роли подражания в формировании психических установок.

Согласно этой теории, в основе социального управления лежит инстинктивное стремление индивидов имитировать (копировать) чужие действия, которые служат им образцом для подражания. Инстинкт подражания так силен, что дети изо всех сил стараются соответствовать образцам, предъявляемым другими, и воспроизвести их в собственных схемах поведения. Согласно нашей теории, то, что здесь называется подражанием, есть просто другое, к тому же дезориентирующее название участия — совместно с другими людьми — в таком применении вещей, которое приводит к интересующим всех последствиям.

Главный недостаток распространенного представления о подражании состоит в том, что оно ставит телегу впереди лошади, принимает следствие за причину. Индивиды, образующие социальную группу, несомненно, мыслят примерно одинаково. Они понимают друг друга и склонны действовать, руководствуясь в сходных обстоятельствах одними и теми же идеями, представлениями, намерениями. Наблюдая со стороны, можно сказать, что они подражают друг другу. И это более или менее верно в том смысле, что направленность и способ их действий весьма близки. Но слово «подражание» никак не раскрывает, почему люди так действуют; оно просто фиксирует факт, как будто тот сам себя объясняет. А это объяснение того же рода, что и объяснение снотворного действия опиума тем, что он усыпляет людей.

Внешнее сходство действий и внутреннее удовлетворение, возникающее от согласия с другими, названы подражанием, и затем этот феномен принят за психологическую причину, породившую наблюдаемое сходство. То, что здесь называется подражанием, в значительной мере заключается в том, что люди, будучи схожи по своей организации, одинаковым образом реагируют на близкие стимулы. Не надо никакого подражания, чтобы оскорбленный человек разозлился и бросился на обидчика. На этот пример можно, конечно, ответить тем несомненным фактом, что в группах, имеющих разные обычаи, ответ на оскорбление принимает различные формы. В одних группах пускают в ход кулаки, в других ответом становится вызов на дуэль, а в третьих — проявление высокомерного пренебрежения. Это происходит, как нам объясняют, потому, что в разных группах людям предоставлены различные образцы для подражания, но никакой необходимости в привлечении подражания для объяснения таких фактов нет. Несходство обычаев уже означает, что факторы, стимулирующие поведение, различны. Играет свою роль осознанное внушение, имеют большое влияние предшествующие одобрения и неодобрения. Еще важнее то, что если индивид не поступает так, как

принято в его группе, то в буквальном смысле оказывается вне ее. Он может общаться с другими людьми на равных только в том случае, если ведет себя так же, как они. В группе непрерывно действуют силы, вынуждающие человека вести себя определенным образом, а в противном случае выталкивающие его из группы. Так называемый эффект подражания по большей части является продуктом как сознательного обучения, так и направляющего влияния бессознательных подтверждений и одобрений со стороны тех, с кем человек общается.

Предположим, человек катит мяч по направлению к ребенку, тот ловит его, катит обратно — в этом состоит игра. Стимулом здесь выступает не вид мяча или катящего его человека, а сама ситуация игры. Реакция в этой игре — не просто отправление мяча назад, его надо отправить так, чтобы другой мог его поймать и снова вернуть, — иначе игра прекратится. Моделью (образцом) здесь являются не действия другого человека, а ситуация в целом, которая требует, чтобы каждый, выполняя свои действия, учитывал действия и намерения другого. Может включаться и подражание, но его роль вспомогательна. У ребенка есть собственный интерес: он хочет, чтобы игра продолжалась. Он может, конечно, обращать внимание на то, как другой человек ловит и держит мяч, чтобы улучшить собственные действия, но ребенок не имитирует игру, он подражает способам действия, поскольку хочет сам, по собственной инициативе, успешно участвовать в ней. Достаточно заметить, как сильно осуществление намерений ребенка с самых первых дней зависит от соответствия между его действиями и действиями окружающих, чтобы увидеть, как важно для него и вести себя так же, как другие, и научиться понимать их, чтобы вести себя соответственно. Все это так настоятельно побуждает к единству в действиях, что подражание здесь ничего не объясняет.

Имитация результата, в отличие от имитации средств, использующихся для его достижения, оказывает незначительное влияние на формирование установок, оно поверхностно и преходяще. К такого рода подражанию способны даже идиоты, оно определяет внешний рисунок поведения, но не смысл действий. Когда мы обнаруживаем, что дети заняты такого рода подражанием, то склонны скорее называть их обезьянами, мартышками, попугаями и т. п., чем поощрять. Подражание средствам достижения цели, напротив, вполне разумно, поскольку предполагает внимательное наблюдение и сознательный отбор того, что позволит человеку лучше справиться с делом, к которому он уже приступил. Целенаправленно используемый инстинкт подражания может, как и всякий другой инстинкт, стать фактором формирования адекватного поведения.

Это отступление призвано подкрепить вывод о том, что естественное социальное управление приводит к формированию определенной

разумной установки — способа понимания объектов, событий и действий, который помогает человеку эффективно участвовать в совместной с другими людьми деятельности. Когда при осуществлении руководства мы сталкиваемся с сопротивлением, это означает, что мы пытаемся навязать линию поведения, противоречащую естественным склонностям. И только неправильное понимание ситуаций, в которых люди взаимно заинтересованы (т. е. заинтересованы действовать, учитывая действия друг друга), приводит к представлению о подражании как главном факторе социального управления.

#### 4. Некоторые педагогические выводы

Почему группы дикарей сохраняют свою дикость, а цивилизованные группы — цивилизованность? Несомненно, первым приходит на ум такой ответ: потому что дикари — это дикари, существа с низким интеллектом и, вероятно, ущербным нравственным чувством. Однако тщательные исследования заставляют усомниться в том, что их врожденные способности существенно ниже, чем у цивилизованного человека. В результате исследований установлено, что врожденных различий недостаточно, чтобы объяснить различия в культуре. В некотором смысле разум диких народов — результат, а не причина отсталости социальных институтов. Их занятия таковы, что сильно сужают спектр объектов внимания и интереса, а следовательно, и стимулов умственного развития. И даже если объект попадает в поле зрения, примитивные социальные обычаи направляют наблюдательность и воображение на те его качества, которые не слишком плодотворны для ума. Низкий уровень управления силами природы означает, что в совместную деятельность людей включено незначительное число природных объектов. Используется мало природных ресурсов, да и те далеко не в полном соответствии со своей ценностью. Наступление цивилизации означает, что все больше сил и объектов природы преобразуются в средства достижения целей. У нас не способности лучше, а больше стимулов для их развития и использования. Дикарь имеет дело в основном с примитивными стимулами, у нас они гораздо *более тонкие*.

Мощные человеческие усилия возобладали над природой, которая поначалу была совершенно равнодушна к стараниям людей. Каждое окультуренное растение, одомашненное животное, всякий новый инструмент, приспособление или устройство, вообще, любой изготовленный предмет, украшение или произведение искусства означают преобразование условий, некогда либо враждебных, либо индифферентных по отношению к специфически человеческим занятиям, в дружественные и благоприятные. Поскольку занятия нынешних детей направляются этими отобранными и целенаправленными стимулами,

дети способны за короткое время пройти тот путь, на который роду человеческому понадобились долгие и мучительные века. Их дорога вымощена всеми предыдущими успехами.

Сами по себе стимулы, реакцией на которые является экономическое развитие, — наши дороги, транспортные средства, теплоснабжение, электричество, готовые к использованию устройства и приспособления — все они ни в совокупности, ни тем более по отдельности не составляют цивилизации. Цивилизация — то, для чего применяется все перечисленное, хотя, конечно, не будь них, и применять было бы нечего. Освобождается время, которое в других обстоятельствах неизбежно тратилось бы на борьбу с враждебным окружением и неблагоприятными природными условиями. Сохраняется и передается из поколения в поколение корпус знаний, адекватность которых гарантирована успешной работой всех приспособлений и устройств, в которых эти знания воплощены. Эти рукотворные чудеса создаются по модели природных явлений — и в этом, возможно, наша главная защита от возрождения предрассудков, сказочных мифов и бесплодных выдумок о природе, на которые в прошлом было потрачено так много лучших интеллектуальных сил. Если добавить, что эти устройства используются не просто для удобства, но в интересах подлинно совместной жизни, тогда они становятся в полном смысле слова ресурсами цивилизации. Греция с крайне незначительными (по сравнению с нашими) материальными ресурсами достигла столь многого в интеллектуальной и художественной сферах потому, что в полной мере использовала имевшиеся ресурсы в общественных целях.

Но и при варварстве, и при цивилизации, и в условиях слабого контроля над силами природы и частичного порабощения человека машинами, еще не вошедшими в совместный опыт, объекты материального мира, по мере того как они включаются в деятельность, создают образовательные условия повседневной жизни и направляют формирование умственных и нравственных установок.

Организованное образование предполагает, как мы уже видели, специально отобранную среду, причем отбираются материалы и технологии, особенно способствующие развитию в желаемом направлении. Поскольку человеческая речь представляет собой физическое умение, которое в большей степени, чем какое-либо еще, подверглось преобразованию в интересах социальной жизни, система звуковых сигналов, утративших свои первоначальные свойства и ставших социальным инструментом — язык, естественно, играет более значительную роль, чем любые другие средства. С его помощью мы можем мысленно принять участие в человеческом опыте прошлого, тем самым расширяя и обогащая опыт настоящего. Мы обретаем способ-

ность предвосхищения различных ситуаций — в воображении и чисто условно. Бесчисленными путями язык запечатлевает в своих знаках смыслы, в которых воплощен социальный опыт человечества. Так велико значение языка для свободного участия человека в любых сколько-нибудь значительных жизненных явлениях, что понятия «неграмотный» и «невежественный» практически стали синонимами.

Тем не менее чрезмерное значение, придаваемое в школах данному конкретному средству, таит в себе определенную опасность — и отнюдь не теоретическую, а вполне отчетливо проявляющуюся на практике. И хотя преподавание посредством сообщения информации и учение при помощи ее пассивного поглощения повсеместно осуждаются, они все еще чрезвычайно распространены в школьном обучении. Почему это происходит? Почему на практике представление о том, что образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс, нарушается столь же часто, сколь широко проповедуется в теории? Не в том ли причина этого печального положения, что и саму теорию чаще всего просто рассказывают — проповедают, растолковывают, описывают? А для воплощения ее в практике необходимо оснастить школы, причем в достаточном количестве, разнообразными средствами обучения, в том числе приборами и материалами. Нужно изменить методы преподавания и организации занятий таким образом, чтобы ученикам обеспечивалась возможность непосредственного и продолжительного взаимодействия с этими средствами обучения. И речь идет вовсе не о том, чтобы уменьшить роль языка как образовательного ресурса, а о том, что его применение должно стать более живым и плодотворным благодаря восстановлению его нормальной связи с совместной деятельностью. И это нужно делать, и о том нельзя забывать. Для школы «это» означает оборудование ее приспособлениями, необходимыми для совместной деятельности. Сделаем «это» — тогда и о «том» не забудем.

Когда школы отрываются от образовательных условий, доказавших свою эффективность во внешкольной среде, они неизбежно подменяют социальный дух образования книжным и псевдоинтеллектуальным. Дети, несомненно, ходят в школу учиться, но то, что учение происходит наиболее плодотворно, когда его делают отдельным осознанным занятием, еще надо доказать. Усилия, направленные на изолированное интеллектуальное учение, противоречат собственным целям. Подобное представление об учении приводит к утрате его социального смысла, который возникает — как у юных, так и у зрелых людей — только через участие в деятельности, имеющей для них общий интерес и ценность. Воспитывая ребенка в изоляции, можно поддерживать его двигательную активность и сенсорное возбуждение, но нельзя добиться того, чтобы он понял смысл, который вещи имеют

в реальной жизни, — этот смысл является частью самой жизни. Мы можем дать ученикам специализированные знания по алгебре, латинскому языку или ботанике, но кто разовьет в них здравый смысл, который направляет всякое знание к полезной цели? Социальная направленность установок достигается лишь при участии в совместной деятельности, в которой человек осознанно использует материалы и инструменты, согласуя собственные действия с тем, какое применение находят своим возможностям и приспособлениям другие люди.

**Резюме.** Естественные побуждения молодых людей поначалу не согласуются с обычаями группы, в которой им довелось родиться. Следовательно, юношеством необходимо управлять. Управление — отнюдь не то же самое, что физическое принуждение. Оно состоит в фокусировании действующих в каждый данный момент побуждений на конкретной цели и в упорядочении последовательности действий. Поведение людей всегда зависит от того, на какие именно стимулы они предпочитают реагировать. Однако в некоторых случаях — при командах, запретах, одобрениях и неодобрениях — стимулы исходят от людей, стремящихся непосредственно повлиять на поведение других. Поскольку именно в таких случаях мы лучше всего осознаем сам факт управления, то склонны преувеличивать важность этого вида управления по сравнению с более постоянно действующим и эффективным методом. Основным управляющим фактором является сама природа ситуаций, в которых участвуют юные члены сообщества. В ситуации общения им приходится соотносить и согласовывать свой способ действия с тем, что делают окружающие. В результате действия участников направляются к общей цели, у них создаются единые представления, поскольку все они имеют в виду одно и то же даже тогда, когда выполняют разные действия. Общее представление о средствах и целях действия и составляет суть социального управления. Оно — косвенное, т. е. воздействует на эмоции и разум не напрямую. Более того, оно — внутреннее по отношению к его установкам, а не внешнее или принудительное. Добиться внутреннего управления посредством приобщения человека к интересам и представлениям сообщества и есть цель образования. В школьном образовании чересчур полагаются на книги и беседы. Конечно, это **важные** средства, но нельзя считать, что их одних вполне достаточно. Чтобы работать эффективно, школы должны полнее опираться на совместную деятельность учащихся, в которой последние могли бы понять социальный смысл собственных способностей, а также возможностей используемых материалов и приспособлений.

# Глава IV. Образование как рост

## 1. Условия роста

Направляя деятельность юных, общество определяет собственное будущее. Со временем его будут определять именно те, кто сейчас молод, и характер будущего в значительной мере зависит от того, какое направление было придано занятиям детей в предшествующий период. Это кумулятивное движение в направлении более позднего результата и есть то, что имеют в виду, когда говорят о росте.

Первичное условие роста — незрелость. Это может показаться трюизмом — получается, что человек может развиваться лишь тогда, когда он является неразвитым. Но частица *не* в слове «незрелость» означает и нечто позитивное, а не только отсутствие или недостаток чего-то. Стоит отметить, что и слова «возможный» и «потенциальный» имеют двойной смысл, одновременно негативный и позитивный. Возможность — это вероятность осуществления чего-то, пока что отсутствующего. Аналогичным образом под потенциалом обычно подразумевается еще не проявившаяся способность стать под внешним влиянием чем-то иным. Но под возможностью мы понимаем также способность, могущество, а под потенциальностью — наличие дарований и опять-таки способностей, так что, говоря, что незрелость означает возможность роста, мы не указываем на отсутствие каких-то сил, которые могут возникнуть позднее, а выражаем уже безусловно имеющуюся в наличии силу — способность к развитию.

Склонность воспринимать незрелость как отсутствие зрелости, а рост — как нечто, заполняющее пробел между ними, связана с тем, что детство рассматривают не само по себе, а в сравнении со взрослостью. Мы считаем детство ущербным состоянием, потому что измеряем его взрослостью как нормой, а это фиксирует внимание на том, чего у ребенка нет и не будет до тех пор, пока он не станет взрослым. В некоторых аспектах **подобные** сравнения вполне закономерны, но если мы принимаем эту позицию как окончательную, то впадаем в грех высокомерия. Если бы дети могли внятно и искренне себя выразить, у них нашлось бы что **сказать** по этому поводу; но у взрослых есть немало оснований считать, что в некоторых случаях им было бы полезно умственно и нравственно стать похожими на маленьких детей.

Негативное отношение к незрелости проявляется особенно тогда, когда мы рассматриваем ее как **нечто** статичное, как остановку. **Осуществление** роста при этом понимается как его завершение, прекращение, переход в отсутствие роста. Бесплодность такого подхода легко обнаружить на простом примере: кому из взрослых понравится

утверждение, что у него нет больше никаких возможностей для роста? Если же взрослый человек обнаруживает, что они действительно для него закрыты, то скорбит об утрате, а вовсе не считает это свидетельством своей зрелости. Почему же к ребенку надо подходить с другими критериями?

Если говорить о незрелости в абсолютном, а **не** сравнительном смысле, то она обозначает нечто созидательное — способность к росту. Нам вовсе не нужно, как это утверждают некоторые педагогические теории, выискивать у ребенка позитивные возможности. Где есть жизнь, там есть и занятия, которым предаются с чувством и желанием. Рост — не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами. Позитивность и конструктивность возможности роста — ключ к пониманию двух главных черт незрелости: зависимости и пластичности. Во-первых, когда о зависимости говорят как о чем-то позитивном и тем более сулящем какие-то возможности, это кажется абсурдом. Тем не менее, если бы в зависимости не было ничего, кроме беспомощности, любое развитие было бы невозможным. Абсолютно немощное существо нуждается в постоянном уходе. Тот факт, что зависимость сопровождается ростом способностей, а вовсе не сползанием в паразитизм, уже заставляет предполагать в ней нечто конструктивное. Одна только защита со стороны других не поддерживала бы роста, поскольку, во-вторых, она просто возводила бы стену вокруг немощи. Перед лицом материального мира новорожденный беспомощен. В момент рождения и еще долгое время спустя ему недостает физических сил действовать самостоятельно и обеспечивать собственное выживание. Если бы младенцу с самого начала пришлось делать это самому, то он скорее всего не прожил бы и часа. В этом смысле его беспомощность почти абсолютна. Потомство животных неизмеримо выше **его**. Младенец слаб физически и не способен обратить имеющиеся у него силы **на** то, чтобы совладать с материальным окружением.

1. Всеобъемлющий характер этой беспомощности предполагает, однако, какие-то компенсирующие возможности. Относительная независимость потомства диких животных, его способность с самого раннего возраста довольно хорошо приспосабливаться к **условиям** окружения свидетельствуют о том, что в животном мире жизнь отдельной особи не так тесно связана с жизнью **сородичей**. Животные, **так** сказать, вынуждены иметь природные таланты, поскольку им не хватает талантов социальных. Человеческие детеныши, напротив, могут мириться с природной немощью именно благодаря своим социальным возможностям. Иногда мы говорим и думаем так, будто дети просто случайно оказались в социальном окружении, будто социальные силы существуют исключительно у взрослых, которые о них заботятся, а сами дети лишь пассивно принимают эту заботу. Если сказать,

что дети одарены способностью привлекать сочувственное внимание других людей, скорее всего это будет понято как «взрослые очень внимательны к нуждам детей». Наблюдения, однако, показывают, что у детей есть превосходные собственные приспособления для социального взаимодействия. Мало кто из взрослых сохраняет гибкую и чуткую способность детей эмоционально реагировать на отношения и поступки окружающих. Недостаток внимания к материальным объектам (связанный с невозможностью управлять ими) сопровождается усиленным интересом к действиям людей. Врожденные механизмы ребенка и его импульсы — все стремится облегчить социальную отзывчивость. Утверждение, что дети до подросткового возраста эгоцентричны, даже будь оно верным, не противоречит истинности сказанного и указывает не на отсутствие социальной отзывчивости, а на то, что дети обращают ее себе на пользу. Но на самом деле это утверждение неверно. Факты, которые приводятся в доказательство так называемого детского эгоцентризма, в действительности демонстрируют лишь силу и непосредственность, с которыми дети добиваются своих целей. А цели детей кажутся взрослым узкими и эгоистичными лишь потому, что сами они давно уже их достигли и перестали ими интересоваться, хотя в свое время были тоже полностью поглощены достижением этих целей. Якобы врожденный детский эгоизм по большей части просто идет наперекор эгоизму взрослых. Взрослому, слишком поглощенному своими проблемами, чтобы интересоваться делами детей, может показаться, что малыши чересчур заняты собой.

С социальной точки зрения зависимость скорее означает силу, нежели слабость. Она предполагает взаимозависимость. Всегда есть опасность, что с ростом личной независимости могут ослабнуть социальные связи индивида. Заставляя полагаться только на собственные силы, независимость **может** сделать человека **самодостаточным**, **холодным** и **безразличным** к окружающим. Слишком большая **независимость** лишает человека необходимой чуткости в отношениях с другими людьми, у него возникает иллюзия возможности жить и действовать в одиночку — не имеющая специального названия форма помешательства, порождающая немало страданий, которых могло бы и не быть.

2. Специфическую адаптируемость незрелого существа в процессе его роста мы называем *пластичностью*. Она сильно отличается от пластичности глины или воска. Это не просто способность принимать нужную форму под внешним давлением. Детская пластичность больше похожа на мимирию — способность некоторых существ принимать черты своего окружения, сохраняя в то же время собственную сущность, — но это нечто более глубокое. По существу, пластичность — способность учиться на опыте, удерживать из него все, что

**может** впоследствии пригодиться при столкновении с трудностями. Она означает способность изменять свои действия на основе результатов предыдущего опыта, формировать установки. **Без** пластичности приобретение навыков было бы невозможно.

Известно, что потомству высших животных, в особенности человека, приходится учиться использовать свои инстинктивные реакции. У новорожденного человека таких реакций больше, чем у других животных. Но у низших животных очень быстро после рождения инстинкты самосовершенствуются до уровня, необходимого для выживания, а у человеческого детеныша они за тот же период как будто и не меняются. Врожденная специализированная способность приспособления обеспечивает, конечно, прямую и скорую эффективность, но, наподобие железнодорожного билета, который может использоваться только на одну поездку, эта способность помогает лишь в одной ситуации.

Существо, которому приходится долго экспериментировать с разнообразными сочетаниями реакций, чтобы научиться пользоваться собственными глазами, ушами, руками и ногами, достигает в результате гораздо более гибкого и разностороннего контроля над ними. Цыпленок, например, вылупившись из яйца, через несколько минут уже очень точно клюет кусочки пищи. Это означает, что ему хватает нескольких попыток, чтобы в достаточной мере согласовать действия глаз в рассматривании объектов с действиями тела и головы в клевании. Человеческий младенец около полугода учится дотягиваться до предмета с некоторой точностью, т. е. так согласовывать мускульные усилия со зрительными ощущениями, чтобы решить, может ли он достичь видимого объекта и как это сделать. Но цыпленок ограничен относительным совершенством врожденного дара, а младенец обладает преимуществом множественности инстинктивных реакций и связанного с ними опыта, хотя временно и оказывается менее приспособленным. Вынужденный учиться движению вместо того, чтобы получить его в готовом виде, человек по необходимости научается варьировать его параметры, составлять из них **разнообразные** комбинации в соответствии с изменением обстоятельств. Благодаря тому что в **процессе** научения какому-либо действию формируются методы, пригодные для использования и в других ситуациях, для человека открывается возможность непрерывного прогресса. Но еще важнее, что человек приобретает привычку к учению — он учится учиться.

Значение двух этих факторов — зависимости и вариативного управления — для человеческой жизни обобщено в концепции долгого младенчества\*. Продолжительный период младенчества оказывается

\* Суждения о его важности встречаются у многих авторов, но работа Дж. Фиска «Экспедиция эволюциониста» считается первым систематическим изложением этого вопроса.

важным как для юных членов группы, так и для взрослых. Присутствие иждивенцев — стимул для опеки. Необходимость постоянной продолжительной заботы о детях была, возможно, главной причиной преобразования временных сожительств в постоянные союзы. Она наверняка повлияла на формирование привычек заботливого и сочувственного наблюдения, той конструктивной заинтересованности в благополучии других, которая существенна для совместной жизни. В интеллектуальном плане это нравственное развитие означало появление множества новых объектов внимания, оно стимулировало предвидение и планирование будущего. Таким образом, влияние было взаимным. Нарастающая сложность социальной жизни требует более длительного периода детства для обретения необходимых способностей. Удлинение срока зависимости означает и увеличение периода пластичности как способности к приобретению разнообразных новых способов управления, а следовательно, обеспечивает новый этап социального прогресса.

## 2. Навыки как проявления роста

Мы уже отмечали, что пластичность — это способность приобретать опыт, влияющий на последующую деятельность, т. е. способность приобретать навыки и установки. Что же такое навык? В первую очередь это форма исполнительского мастерства, эффективного действия. Навык означает способность использовать имеющиеся условия в качестве средства достижения собственной цели, активное управление средой при помощи управления органами действия. Мы, кажется, склонны переоценивать управление телом и недооценивать управление средой, полагая, что ходьба, речь, игра на фортепиано, специализированные навыки гравера, хирурга, строителя — просто проявления легкости, ловкости и точности со стороны организма. Это, конечно, справедливо, но мерой ценности упомянутых качеств является обеспечиваемая ими экономичность и эффективность управления средой. Уметь ходить значит управлять имеющимися в нашем распоряжении природными свойствами. То же относится ко всем остальным навыкам.

Образование нередко определяют как приобретение привычек, выражающих приспособление индивида к среде. Данное определение указывает на существенный аспект роста. Важно, однако, чтобы приспособление понималось в активном смысле, как управление средствами достижения цели. Если мы не понимаем, что навык состоит в способности осуществлять дальнейшие изменения в среде, значит, считаем приспособление простым соответствием среде, подобным соответствию воска и печати, которую к нему прижимают. Среда при

этом понимается как нечто вполне стабильное, обеспечивающее цель и способ изменений, происходящих в организме, а приспособление — как наше встраивание в постоянные внешние условия\*. Навык как *привыкание* действительно представляет собой что-то *относительно* пассивное; мы привыкаем к окружающему нас миру: нашей одежде, обуви и перчаткам, атмосферным условиям, если они более или менее постоянны, нашим знакомым, с которыми повседневно общаемся, и т. д. Отличительной чертой подобного привыкания является соответствие среде — изменение, выработанное в организме, но не связанное со способностью влиять на окружающую среду. Такое приспособление можно назвать *аккомодацией*, в отличие от *адаптации* — активного приспособления, подразумевающего использование условий окружения. Стоит отметить еще две черты привыкания. Прежде всего, чтобы привыкнуть к вещам, нужно научиться их использовать.

Посмотрим, как человек привыкает к новому городу. Сначала на него обрушивается лавина стимулов, на которую он отвечает такими же обильными, но плохо адаптированными реакциями. Постепенно в соответствии с их значимостью одни стимулы продолжают на нас воздействовать, а другие теряют свою интенсивность. Можно сказать, что мы больше на них не реагируем, или, вернее, выработали устойчивый отклик, находимся в состоянии уравновешенного приспособления. Последнее служит фоном продолжающегося процесса адаптации, на котором совершаются отдельные конкретные приспособления по мере возникновения соответствующих ситуаций. Мы никогда не бываем заинтересованы в изменении *всей* среды. Многое в ней мы принимаем как должное, таким, каково оно уже есть. На этом фоне наши действия фокусируются в определенных точках, где мы стремимся произвести *необходимые* изменения. Привыкание, таким образом, — это приспособление к среде, изменением которой мы в данный момент не озабочены и которая позволяет нашим активным привычкам достигать своих целей.

В идеале адаптация — в такой же мере приспособление среды к нашей деятельности, как и нашей деятельности к среде. Племя дикарей Умудряется жить на пустынной равнине. Оно приспособливается к ней. Это адаптация мобилизует предельные возможности терпимости, примиренности с вещами **В** том виде, в каком они существуют, максимум пассивной уступчивости и минимум активного управления, подчинения себе. Потом на сцену выходит цивилизованный народ. Он **То же** адаптируется. Он вводит ирригацию. Он исследует мир в поисках Животных и растений, способных не погибнуть в подобных условиях.

Это представление, конечно, логически связано с внешним стимулом и откликом, рассмотренными в предыдущей главе, и негативными определениями незрелости и пластичности, описанными в данной главе.

Он улучшает живущие там виды путем селекции. В результате пустыня расцветает. Дикарь просто **приспосабливается**, а приспособление цивилизованного человека преобразует среду.

Значение навыка, однако, не исчерпывается исполнительской стороной, одновременно формируются интеллектуальные и эмоциональные установки, растут легкость, экономичность и эффективность действия. Из навыков складывается привычка, т. е. *склонность*, — активное предпочтение и выбор условий, связанных с ее проявлением. Привычка не ждет, подобно Микоберу (**персонаж Ч. Диккенса**. — *Прим. пер.*), стимула, чтобы он «подвернулся», а активно ищет случая включиться в действие. Если ее проявление наталкивается на препятствие, склонность выражается в беспокойстве и интенсивном стремлении. Навык также означает наличие интеллектуальных предпосылок. Где есть навык, есть и осведомленность о материалах и оборудовании, с которыми **связано** действие, и определенный способ понимания ситуаций, в которых этот навык функционирует. Образ мыслей, способы наблюдения и размышления входят как формы навыка в компетенцию, делающую человека инженером, архитектором, врачом или торговцем. Интеллектуальные факторы в неквалифицированных видах труда минимальны именно потому, что для них требуются навыки невысокого уровня, но все же и там необходимо умение сообразить, придумать, равно как и умение пользоваться сложными инструментами, делать чертежи и экспериментировать.

Можно сказать и больше: даже самые элементарные навыки, приводящие в **движение** руку или фокусирующие зрение, контролируются сознанием. Интеллектуальный элемент любого умения обеспечивает возможность разнообразного и гибкого использования, а следовательно, дальнейшего роста. Мы иногда говорим об устоявшихся навыках или стереотипах, — что ж, это выражение **может** обозначать способность, так прочно укоренившуюся, что она всегда наготове. Но устоявшимися навыками можно назвать и рутинные действия, утратившие свежесть, спонтанность и оригинальность. Устоявшиеся навыки теряют гибкость, так что не мы свободно владеем ими, а уж скорее они нами. Этим объясняются два аспекта распространенного представления о навыках: во-первых, их воспринимают как механические и чисто внешние формы **деятельности**, не имеющие умственных и нравственных составляющих, а во-вторых, их считают составляющими так называемых вредных привычек. Немало людей удивились бы, если **бы** их умение работать в избранной профессии связали бы с привычкой к труду: для них более естественно было бы использовать это слово в связи с курением, выпивкой или сквернословием. Под привычкой часто понимается нечто управляющее человеком, что нелегко отбросить, даже если разум это осуждает.

Навыки вырождаются в автоматические Действия и тем сильнее поработают нас, чем меньше сообразительности нужно для выполнения этих действий. Рутинные **навыки** бездумны, а вредные (скверные) — привычки настолько отчуждены от разума, что легко противостоят выводам сознательных размышлений и принятых решений. Как мы видели, приобретению привычек **способствует** исходная пластичность нашей природы: способность варьировать отклики, пока не найдется подходящий и эффективный способ действия. Рутинные и вредные привычки и навыки, которые владеют нами вместо того, чтобы **мы** распоряжались ими, кладут конец пластичности. Их наличие означает потерю способности изменяться. Нет никаких сомнений в том, что физиологическая основа пластичности ослабевает с годами. Для детства характерна инстинктивно подвижная и с готовностью изменяемая деятельность. С годами любовь к новым стимулам и свершениям сменяется желанием «осесть». Оседлость обычно означает неприятие перемен и удовлетворенность достигнутым. Противодействовать этой тенденции может только среда, вынуждающая человека сполна использовать интеллект в процессе формирования **привычек**. **Физиологические** структуры, обеспечивающие возможность мышления, тоже с годами теряют свою подвижность. Но это лишь указывает на необходимость постоянных усилий, направленных на то, чтобы интеллект функционировал на максимуме своих возможностей. Недальновидные методики, стремящиеся лишь к внешней эффективности действия и добивающиеся этого с помощью многократного механического повторения, не сопровождаемого размышлением, ограничивают влияние среды на рост.

### 3. Педагогические аспекты понятия «развитие»

В этой главе, обсуждая условия и признаки роста, мы пока почти ничего не говорили об образовании. Однако, если наши выводы справедливы, их можно с легкостью применить к вопросам образования. Когда говорят, что образование — это **развитие**, все зависит от того, что понимают под словом «развитие». Наш окончательный вывод состоит в том, что жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. На языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование **есть** процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования.

1 • Развитие, когда его рассматривают на основе **сравнения** особенностей детской и взрослой жизни, означает направление энергии в определенное русло: на формирование навыков, включающих в себя Мастерство исполнения, определенность интересов, наблюдатель-

ность и сообразительность. Но такой сравнительный подход не может быть единственным. Ребенок обладает особыми способностями. Не учитывать их означало бы разрушать механизмы, от которых зависит развитие ребенка. Взрослый использует свои возможности для преобразования окружения, встречая на этом пути новые стимулы, которые перенаправляют его способности и поддерживают их развитие. Игнорирование данного факта означает остановку развития, пассивную аккомодацию. Иными словами, нормальный ребенок, равно как и нормальный взрослый, постоянно растет. Различие между ними не в том, что один растет, а другой — нет, а в характере роста, обусловленном разными условиями. Если иметь в виду развитие способностей, связанных с решением конкретных научных или экономических задач, то можно сказать, что ребенок должен дорасти до взрослости, если же подразумевать любознательность, отзывчивость и открытость ума, то скорее взрослому следует дорасти до детскости. Оба утверждения в равной мере справедливы.

Три идеи, которые мы критиковали, а именно незрелости как недостатка, статичного приспособления к стабильной среде и жесткой системы привычек, связаны с ложным представлением о росте или развитии: полагают, что это движение к какой-то фиксированной цели. Считается, что рост имеет цель, а не сам по себе является целью. Отрицательное влияние этих идей на образование приводит, во-первых, к неспособности учитывать инстинктивный или природный потенциал детей, во-вторых, к неумению развивать инициативу во взаимодействии с новыми ситуациями и, в-третьих, к неоправданному акценту на натаскивании и прочих подобных средствах, обеспечивающих автоматические навыки за счет **личностного** роста. Во всех случаях в качестве стандарта для ребенка принимается взрослая среда, к которой его стремятся *приспособить*.

На природные инстинкты при этом либо не обращают внимания, либо относятся к ним как к докуке, считая необходимым подавлять эти несносные проявления или приводить их в соответствие с внешними стандартами. А поскольку целью почитается соответствие, все, что есть в молодом человеке индивидуального, отличающего его от других, отмечается или рассматривается как источник неприятностей, опасность анархии. Далее соответствие приравнивается к единообразию, а следовательно, насаждается косность, отвращение к прогрессу и страх перед неопределенностью или неизвестностью. Поскольку цель роста видится лежащей вне его, за пределами самого процесса роста, чтобы добиться движения по направлению к ней, приходится прибегать к внешнему воздействию. Когда мы сталкиваемся с механистичностью обучения, мы можем быть уверены в том, что привлекается внешнее давление, чтобы заставить двигаться к внешней цели.

2. В действительности не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно быть подчиняться образование, кроме дальнейшего образования. Стало банальностью говорить, что образование не должно прекращаться с окончанием школы. Смысл этой банальности в том, что цель школьного образования — обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающие рост. Способность учиться у самой жизни и делать ее условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат обучения в школе.

Если отбросить попытки определять незрелость, наивно сопоставляя достижения детей и взрослых, она перестанет казаться отсутствием некоторых желательных черт. При этом мы будем вынуждены также отказаться и от представления об обучении как о способе компенсации этого отсутствия заполнением знаниями пустой емкости. Поскольку жизнь означает рост, каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живет с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста. Сначала мы с раздражением смотрим на незрелость, считая, что ее необходимо как можно быстрее преодолеть, а потом сформированный такими образовательными методами взрослый с горьким сожалением оглядывается на свои детство и юность как время потерянных возможностей и попусту растраченных сил. И эта нелепая ситуация будет сохраняться, пока мы не признаем, что жизнь имеет собственное внутреннее качество и **ДЕЛО** образования связано именно с ним.

Осознание того, что жизнь и есть рост, защищает нас от так называемой идеализации детства, которая на самом деле **есть** не что иное, как ленивая вседозволенность. Жизнь не следует отождествлять с любым преходящим поступком или интересом. И хотя далеко не всегда легко отличить пустое дурачество от проявления какой-то **нарождающейся**, хотя и не оформившейся, силы, нужно помнить, что любая особенность поведения лишь знак возможного роста, ее еще нужно превратить в средство развития, продвижения вперед, а не поощрять или культивировать только ради нее самой. Чрезмерное внимание к внешним проявлениям в форме как поощрения, так и упрека может привести к их фиксации и тем самым к остановке развития.

Для родителя, как и для учителя, важны импульсы, движущие вперед, а не то, какими были их внешние проявления. Невозможно лучше выразить принцип уважения к незрелости, чем это сделал Эмерсон: «Уважайте ребенка. Не будьте чересчур родителем. Не покушайтесь на его одиночество. И сразу в ответ на это предложение я слышу вопль: **неужели** вы готовы отпустить вожжи общественной и личной дисциплины»

# Глава V. Подготовка, раскрытие и тренировка

## 1. Образование как подготовка

Мы установили, что образование есть непрерывный процесс роста, имеющий **целью** появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста. Эта концепция резко противостоит некоторым другим, оказавшим влияние на образовательную практику. Выявив, в чем именно она расходится с ними, мы сможем прояснить суть нашей позиции. Прежде всего, она отвергает представление об образовании как о процессе подготовки или обретения готовности. К чему же? Конечно, к обязанностям и привилегиям взрослой жизни. Дети при этом не считаются полноправными и полноценными членами сообщества, **они как бы** кандидаты, занесенные в лист ожидания. Вот так же иногда жизнь **и** взрослых рассматривается как подготовка к «другой жизни», как будто она не имеет никакой самостоятельной ценности. Этот взгляд **не** что иное, как вариант уже обсуждавшегося представления о негативном и предварительном характере роста, поэтому мы не станем повторять нашу критику, а прямо перейдем к вредным последствиям, вытекающим из **построения** образования на этой основе.

Во-первых, такое образование лишено подлинных стимулов и не опирается на ребячью мотивацию. Хорошо известно, что дети живут настоящим. Это не просто обстоятельство, которое не следует упускать, а **Преимущество**. Будущему как таковому не хватает притягательности и осязаемости. Готовиться неизвестно к чему и зачем — значит отказаться от сегодняшних интересов, черпая вдохновение в надежде, что в туманном завтра будет еще интереснее. Во-вторых, в этих условиях человеком овладевают нерешительность и апатия: будущее, к которому его готовят, далеко; пройдет масса времени, прежде чем оно станет настоящим, зачем же торопиться? Соблазн отложить подготовку значительно усиливается благодаря тому, что настоящее предлагает такое множество прекрасных возможностей. Естественно, внимание **и** энергия уходят на их реализацию. Конечно, и они имеют образовательный эффект, но он существенно меньше, чем в случае, если бы все Усилия были направлены на то, чтобы сделать условия максимально образовательными. Третий нежелательный результат состоит в том, **что** от всех учеников ожидают и требуют соответствия одним и тем же Усредненным и условным стандартам вместо того, чтобы заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика. Место строгого, **определенного** суждения, основанного на знании сильных и слабых **сторон** конкретного человека, занимает смутное, зыбкое мнение от-

## 2. Образование как раскрытие

Другая концепция образования утверждает, что основывается на идее развития. Это утверждение, однако, забирает одной рукой то, что предлагает другой, потому что развитие понимается не как непрерывный рост, а как раскрытие дремлющих способностей в сторону определенной цели. А целью оказывается совершенство, а стало быть, завершение. Жизнь, в каждом своем этапе лишенная такого совершенства, есть лишь разворачивание в направлении к нему. Логически данная доктрина — вариант теории подготовки. Практически они различаются только тем, что сторонники последней придают основное значение конкретным профессиональным обязанностям, к которым человек себя готовит, а приверженцы доктрины развития больше говорят об идеальных и духовных аспектах разворачивания природных способностей.

Представление о том, что рост и развитие — постепенное приближение к конечной и неизменной цели, есть последняя остановка разума на пути от статического к динамическому пониманию жизни. Имитируя фразеологию динамического подхода, данная концепция на словах отдает должное развитию, процессуальности, прогрессу. На деле же эти категории используются для обозначения необходимости движения к неподвижному идеалу, находящемуся вдали от всего, что существует здесь и теперь. Во имя абстрактного и неопределенного будущего полностью пренебрегают силами и возможностями настоящего.

Совершенство как цель и стандарт развития находится где-то очень далеко, оно настолько выше наших возможностей, что, строго говоря, недостижимо. Следовательно, чтобы руководствоваться такой целью в повседневной практике, ее надо чем-то заменить, иначе придется рассматривать любое и всякое проявление ребенка как раскрытие природных дарований и, стало быть, нечто священное. Пока не **Установлен** определенный критерий, по которому можно судить, является ли данное отношение или действие приближением к идеальной **Цели** или удалением от нее, единственная альтернатива состоит в Устранении любых влияний среды во избежание их вмешательства в Развитие. Поскольку это неосуществимо, используется нечто более Реальное. Как правило, идеал заменяют какой-нибудь идеей, которую, по мнению взрослого, ребенок должен освоить. И учитель начинает вытягивать ее из ребенка при помощи «наводящих вопросов» или **Каких-то** других педагогических средств. Если желаемое удастся получить, это якобы свидетельствует о том, что ребенок развивается **правильно**. Однако, поскольку ученик не проявляет при этом никакой **познавательной** инициативы, результат такого взаимодействия —

привычки искать требуемое наугад и зависеть от подсказок. Подобные методы могут принести даже больше вреда, чем простое изложение заученных фактов, при котором ребенок может по крайней мере хоть что-нибудь запомнить.

В философии известны две типичные попытки выработать рабочую модель абсолютной истины. Обе исходят из представления об абсолютном, который имманентен в человеческой жизни. Совершенный или абсолютный идеал существует не только в идеальном мире, он отчасти присутствует здесь и теперь, но лишь неявно: «потенциально» или в нераскрытом состоянии. То, что называется развитием, есть постепенное выявление и обнаружение скрытого. У Фребеля и Гегеля, авторов этих философских схем, различаются представления о путях осуществления принципа абсолюта. По Гегелю, это происходит через совокупность исторических институтов, воплощающих различные свойства абсолютной идеи. По Фребелю, побудительной причиной реализации идеала являются символы, главным образом математические, соответствующие сущностным чертам абсолюта. Когда их предъявляют ребенку, целостность или совершенство, дремлющее в нем, пробуждается. Достаточно одного примера, чтобы продемонстрировать этот метод. Всякий, кто знаком с жизнью детского сада, знает, что детей там часто собирают в кружок, но, оказывается, круг не просто удобный способ собрать детей, его необходимо использовать, «потому что он является символом коллективной жизни человечества».

Фребель признает важность врожденных способностей ребенка, проявляет заботливое внимание к детям, настойчиво привлекает других педагогов к их изучению, все это делает его чуть ли не единственным в современной педагогической теории, кто успешно способствует широкому распространению идеи роста. Но определение и способы поддержки развития, которые он предлагает, разрушаются его же представлением о развитии как раскрытии имеющегося в готовом виде, но скрытого принципа. Он не увидел, что процесс роста и есть рост, а процесс развития и есть развитие, потому и полагал, что основное значение имеет конечный результат. В итоге поставленная им цель означает прекращение роста, а выдвинутый критерий годится разве что для перевода в абстрактные символические формулы, но не для непосредственного руководства развитием способностей.

Дальняя цель полного раскрытия, говоря на философском языке, трансцендентальна. Это значит, что она есть нечто отделенное от непосредственного опыта и восприятия. Поскольку отдаленная цель не имеет отношения к актуальному опыту, ее не удастся ухватить и выразить разумом, и она остается смутной эмоциональной устремленностью. Смутность приходится компенсировать некоторой априорной

формулой. Фребель устанавливал связь между конкретными фактами опыта и трансцендентальным идеалом развития, считая первые символами последнего. Рассматривать знакомые вещи как символы, соответствующие некоей произвольной априорной формуле, — а всякая априорная формула неизбежно произвольна — значит давать полную свободу самой дикой фантазии — улавливать случайные аналогии и обращаться с ними как с законами. Приняв эту систему символов, приходится изобретать какую-то методику, посредством которой внутренний смысл используемых символов может быть доведен до детей. Авторами и исполнителями этой методики, естественно, являются те же взрослые, которые придумали саму схему. В результате фребелевская любовь к абстрактным символам часто заслоняет сочувственное внимание к ребенку, а на место развития подставляется такая произвольная и навязываемая извне авторитарная схема, какую еще не признала история образования.

Гегель в поиске конкретной рабочей замены недостижимого абсолюта обращается не к символам, а к социальным институтам. Как и фребелевская, его философия в каком-то отношении схватывает существенные черты процесса жизни. Недостатки абстрактно-индивидуалистической философии были для него очевидны; он сознавал, что невозможно выбросить за борт исторически сложившиеся социальные институты, рассматривать их как проявления деспотизма или считать искусственно придуманными и мошенническими. В его философии истории и общества достигло своей высшей точки стремление целой плеяды немецких писателей — Лессинга, Гердера, Канта, Шиллера, Гёте — отдать должное воспитательному влиянию на человечество его социальных институтов как великих коллективных достижений. После них было совершенно невозможно воспринимать социальные институты или культуру в целом как нечто искусственное. Философия Гегеля полностью сокрушила — в идейном смысле, но отнюдь не на практике — психологическую теорию, согласно которой отдельный индивид получал свой «разум» в готовом виде, показав значение «объективного разума» — языка, государственного устройства, искусства, религии — в формировании разума отдельных людей.

Связанный концепцией абсолютной цели, Гегель был вынужден расположить существующие институты в порядке восходящих приближений. Каждый из них в свое время и на своем месте становился абсолютно необходимым этапом в самореализующемся процессе раз-  
**Вертывания** абсолютного духа. Существование данного института, принимаемое в качестве **такого шага** или этапа, служило доказательством его полной разумности, поскольку он являлся неотъемлемой частью целого, которое и есть **Разум**. По отношению к сложившимся институтам, какими бы они ни были, индивиды не имеют индиви-

### 3. Образование как тренировка способностей

дуальных духовных прав, личное развитие и воспитание состоят в послушной ассимиляции духа существующих Социальных институтов. Суть образования составляет приспособление, а не преобразование. Институты, как показывает история, изменяются, но их изменение, подобно расцвету и падению государств, есть результат **деятельности** «мирового духа». Отдельные люди, за исключением «великих героев», избранных мировым духом, не участвуют в этих изменениях. Позднее, в XIX в., этот тип идеализма соединился с теорией биологической эволюции. Эволюция рассматривалась как сила, ведущая саму себя к собственной цели. По отношению к ней сознательные идеи и предпочтения людей оказывались бессильны. Или, вернее, они для нее не что иное, как средство движения к цели. Социальный прогресс — «органический рост», а не экспериментальный отбор. Разум могуществен, но реальную власть имеет лишь абсолютный разум.

Признание (или открытие заново, поскольку эта идея была знакома уже грекам) того значения, которое имеют исторически сложившиеся социальные институты для интеллектуального воспитания духа, явилось великим вкладом в образовательную философию. Это признание ознаменовало логический шаг вперед по сравнению с Руссо, который утверждением о неестественности социальных условий сильно **повре**дил своей идее образования как естественного развития, а не чего-то навязанного человеку извне. Однако в своем представлении о совершенной и всепоглощающей цели развития гегелевская теория проходила мимо конкретных людей, хотя и возвеличивала абстрактного Человека. Некоторые из последователей Гегеля пытались примирить интересы человечества в целом и отдельного человека в представлении об обществе как об организме. В том, что адекватное развитие индивидуальных способностей предполагает социальную организацию, сомневаться не приходится. Но рассматривать социальный организм по аналогии с органами **тела** — значит считать, что каждому человеку в **обществе** (как органу в теле) отведены определенное место и ограниченная функция, а отдельные люди (как органы) взаимно дополняют друг друга. Аналогично тому, как одна часть телесной ткани дифференцировалась так, что может быть рукой и ничем больше, а другая — глазом и т. д., и только **все** вместе они составляют организм, предполагается, что каждый человек пригоден для осуществления определенных функций в обществе: физического труда, управления государством, занятий наукой и т. д. Аналогия с организмом используется, таким образом, для философского осмысления разделения общества на классы и в своих образовательных приложениях снова ведет к авторитарному давлению, а не руководству ростом.

Теория формирующей дисциплины, которая одно время была весьма модной, появилась раньше, чем приобрело популярность понятие роста. Она выдвигает вполне разумную идею о том, что среди прочих результатов образования необходимо добиваться формирования конкретных навыков. Тренировка помогает человеку делать все то, что ему нужно, лучше, чем он делал бы это без нее, т. е. легче, эффективнее, экономнее, быстрее и т. п. То, что это действительно является результатом образования, было показано, когда рассматривались *привычки* как продукт образовательного развития. Но обсуждаемая теория упрощает проблему, она считает **формирование** некоторых способностей (они будут названы ниже) прямой целью обучения, а не *результатом* роста. Существуют якобы отдельные способности, подлежащие тренировке, и их можно перечислить, как виды ударов, которые необходимо освоить игроку в гольф. Следовательно, образование должно непосредственно браться за их тренировку. Но такой подход предполагает, что эти способности в какой-то неразвитой форме уже существуют, иначе их создание должно было бы быть результатом специальных усилий. А если они уже существуют в какой-то грубой форме, то остается только постоянно упражнять их, дозируя повторения, и тогда они неизбежно сделаются более утонченными и совершенными. В словосочетании «формирующая дисциплина», используемом для обозначения такого подхода, слово «дисциплина» относится одновременно как к результату, так и к методу тренировки способности посредством повторяющихся упражнений.

При этом имеются в виду такие виды способностей, как восприятие, запоминание, вспоминание, ассоциации, внимание, воля, ощущение, воображение, мышление и т. д., которые должны формироваться посредством упражнений с предоставленным материалом. В своей классической форме эта теория была изложена Локком. С одной стороны, внешний мир предоставляет материал или содержание знания через пассивно получаемые ощущения. С другой, ум человека имеет готовые способности внимания, наблюдения, запоминания, сравнения, абстрагирования и т. д. Знание возникает, когда ум различает **и** сочетает объекты так, как они соединены и разделены в самой природе. Но для образования важно применять способности на практике до тех пор, пока они не станут глубоко укоренившимися **навыками**. При этом постоянно используется аналогия с бильярдом или гимнастом, которые многократным единообразным упражнением определенных мускулов в конце концов достигают автоматизированного **навыка**. Даже саму способность мышления рекомендовалось превратить в натренированную привычку посредством повторяющих-

ся упражнений в элементарных сопоставлениях и их комбинировании, для чего, как полагал Локк, ни с чем не сравнимые возможности предоставляет математика.

Утверждения Локка вполне соответствуют характерному для его времени дуализму, склонному отдавать должное духу и материи, индивиду и миру. Мир предоставлял человеку материю знания, над которой должен был работать его дух. Человек располагал определенными умственными способностями, немногочисленными и могущими быть усовершенствованными конкретными упражнениями. Теория, казалось, отдавала должное предметному содержанию **знания** и к тому же настаивала на том, что цель образования не простое восприятие и накопление информации, но формирование у человека способностей внимания, памяти, наблюдения, абстракции и обобщения. Теория была материалистична, подчеркивая, что любой и всякий материал познания приходит извне, **и** одновременно идеалистична, поскольку уделяла основное внимание формированию интеллектуальных способностей; она была объективна и беслична, утверждая, что человек сам по себе не может ни приобрести, ни создать никаких адекватных представлений, но и индивидуалистична в определении цели образования как совершенствования тех способностей, которыми индивид обладает с рождения. Такое распределение ценностей прекрасно отражает умонастроение поколений, следовавших за **Локком**. Без прямых **ссылок** на **Локка** оно стало общепринятым и в педагогике, и в психологии. Теория ставила перед педагогами, казалось бы, вполне ясные практические задачи и делала разработку методики преподавания сравнительно **легкой**: нужно было лишь обеспечить достаточную тренировку каждой из способностей. Тренировка состояла в повторении актов внимания, наблюдения, запоминания и т. д. Методическая разработка полного цикла обучения сводилась к дозировке трудности действий — каждую следующую серию нужно было делать несколько более сложной, чем **предыдущую**.

Можно по-разному, но **одинаково** убедительно критиковать это представление как в его основаниях, так и в образовательных приложениях.

1. Начать, вероятно, следует с того, что предполагаемые изначально способности наблюдения, запоминания, воли, мышления и т. д. — чистый миф. Таких готовых способностей, ждущих лишь упражнения и тренировки, просто не существует. В действительности сначала есть **огромное число** врожденных задатков, инстинктивных видов поведения, основанных на связях между нейронами в центральной нервной системе. Глаз, например, инстинктивно следит за светом и фиксирует его; шейные мускулы поворачивают голову в направлении света и звука; рука протягивается, хватает, поворачивается, машет

и ударяет; голосовой аппарат издает звуки; рот выплевывает то, что ему неприятно; губы сжимаются, кривятся и т. д., примеры можно приводить бесконечно. Эти проявления а) чрезвычайно **многочисленны** и весьма **изошренно** переплетены между собой, а вовсе не составляют небольшого числа резко отграниченных друг от друга способностей; б) суть не скрытые интеллектуальные способности, для совершенствования которых требуются лишь упражнения, а склонность откликаться на изменения в окружающей среде так, чтобы порождать новые изменения. Скажем, что-то в горле заставляет человека кашлянуть: мешающая частица инстинктивно удаляется, а последующий стимул изменяется. Или, например, рука, коснувшись горячего предмета, отдергивается от него импульсивно, абсолютно вне контроля разума, но это изменяет действие внешних стимулов и делает **их более** созвучными потребностям организма. Именно посредством таких конкретных изменений в деятельности организма в ответ на конкретные изменения в среде и осуществляется управление средой, о **котором** говорилось выше (см. гл. III, п. 1). Таковы все наши первые зрительные, слуховые, обонятельные, вкусовые, тактильные ощущения, и никакое количество повторяющихся упражнений не может превратить их в умственные качества вроде наблюдения, суждения или волевого действия, какой бы смысл ни вкладывали мы в слова «умственный», «интеллектуальный» или «познавательный», — у инстинктов просто нет таких свойств.

2. Следовательно, **тренировка** наших исходных импульсивных действий не улучшение и совершенствование их посредством «упражнения», как мышцу делают сильной с помощью практики, а скорее а) постепенный **отбор** оптимального отклика из большого числа возбуждаемых данным стимулом реакций. Например, среди реакций тела в целом\* и руки в частности, инстинктивно возникающих при стимуляции глаза светом, постепенно подавляются все, кроме специально предназначенных для дотягивания, **хватания** и эффективного манипулирования объектами, иначе никакая тренировка не достигала бы **Цели**. Как мы уже отмечали **выше**, первичные реакции человеческого **Детельца** **Фузны** и **Общи**, чтобы быть практически полезными. Следовательно, в результате тренировки достигается **избирательность** отклика (ср. гл. III, п. 1) б) Не менее важна и происходящая при этом конкретная **координация** различных составляющих отклика. Происходит отбор не

В действительности взаимосвязь так сильна, существует такое множество путей формирования этих реакций, что любой стимул вызывает некоторые изменения во всех органах. Мы, однако, привычно игнорируем большинство изменений **активности** организма, сосредоточиваясь на том из них, которое наиболее специфично адаптировано к действующему в данный момент стимулу.

только реакции руки, участвующих в хватании, но и определенных визуальных стимулов, которые вызывают именно эти, а не другие реакции, и установление связи между ними. Однако на этом координация не заканчивается. Когда предмет схвачен, могут возникнуть характерные тепловые реакции, **которые** вызовут установление новых связей; **позднее** тепловая реакция свяжется непосредственно с оптическим стимулом, а хватательная будет подавлена — так яркое пламя способно держать человека на почтительном расстоянии и без непосредственного контакта. Иной **пример**: ребенок, манипулируя с предметом, ударяет по **нему** или даже разбивает. В ответ на возникающий звук появляется слуховой отклик. Если с ним сочетается определенный звук, издаваемый другими людьми и сопровождающий какие-то их действия, реакции уха, связанные со слуховой стимуляцией, также становятся факторами сложного отклика\*.

3. Чем более специализировано приспособление реакции и стимула **друг** к другу (а стимул адаптируется к реакции точно так же, как и реакция к стимулу), тем оно менее гибко и менее возможна тренировка. Или, аналогично, тем меньше интеллектуальный (образовательный) потенциал тренировки. Обычно говорят, что чем более специализирована реакция, тем менее поддается переносу в другие виды поведения приобретаемый при ее совершенствовании навык. В соответствии с ортодоксальной теорией формирующей дисциплины ученик, выполняя урок по правописанию, помимо выработки умения правильно писать конкретные слова совершенствует свои способности наблюдения, внимания и запоминания, которые могут применяться в любой другой области. На самом же деле, чем больше внимания он уделяет форме слов и их запоминанию безотносительно к другим аспектам языка (смыслу слов, контексту их обычного употребления, однокоренным словам и т. д.), тем менее вероятно, что он приобретет способность к чему-нибудь еще, *кроме* правописания. У него при этом может не улучшаться даже способность четко различать геометрические формы, не говоря уже об общей наблюдательности. **Ученик** просто перебирает стимулы, представленные формой букв, и соответствующие им двигательные реакции устного или письменного воспроизведения. Деятельность координации (если воспользоваться нашим прежним термином) чрезвычайно ограничена. Если ребенок практикуется только в буквах и словах, это означает, что связи, которые могли бы быть использованы в других ситуациях наблюдения и вспоминания (**или** воспроизведения), преднамеренно устраняются. Исключенные из этого вида деятельности связи не восстанавливаются, даже когда ока-

\* Это утверждение следует сравнить с тем, что говорилось раньше об упорядочении последовательности откликов (см. гл. III, п. 1). Это просто более развернутое изложение того, как оно происходит.

зываются необходимыми. Сформированная способность наблюдать и вспоминать формы слов не используется при восприятии и вспоминании других объектов, или, пользуясь привычным термином, не поддается переносу. Но чем шире контекст, т. е. чем более разнообразны скоординированные стимулы и отклики, тем более доступна приобретенная способность для эффективного привлечения к выполнению других действий. И, строго говоря, не потому, что существует некий «перенос», а потому, что многообразие факторов, вовлеченных в конкретное действие, равносильно многообразию доступных видов деятельности и гибкой, а не узкой и ригидной координации.

4. **Фундаментальный** по сути порок этой теории — дуализм, т. е. отделение деятельности и способностей от предметного содержания. Не существует способности видеть, помнить **или** слышать вообще, есть лишь способность видеть, слышать или помнить что-то. Говорить о тренировке умственной или физической способности вообще, в отрыве от предметного содержания, используемого для этой тренировки, бессмысленно. Упражнения могут так подействовать на циркуляцию крови, дыхание и пищеварение, что будут способствовать развитию силы и пополнению энергии, но этот запас можно использовать в конкретных целях только в соединении с материальными средствами их достижения. Сила и бодрость, конечно, помогают хорошо играть в теннис, гольф или грести, но только искусство обращаться с мячом и ракеткой, мячом и клюшкой, парусом и румпелем позволит человеку стать специалистом в любом из этих видов спорта; причем сноровка в одном из них обеспечивает успех в другом лишь в той мере, в какой она проявляет высокую способность человека к мускульной координации или эти виды спорта требуют одного и того же типа координации. Кроме того, различие между тренировкой способности правильно писать, осуществляемой только при наблюдении визуальных форм слов, и обучением, в котором присутствуют такие необходимые для понимания смысла слов составляющие, как рассмотрение контекста употребления, этимологии и т. д., такое же, как между Упражнениями в гимнастическом зале со штангой для «накачивания» определенных мышц и подвижной спортивной игрой. Первое однообразно и механистично, жестко специализировано, а второе меняется каждую минуту, там не увидишь повторяющихся действий — приходится все время откликаться на новые ситуации. Формирующиеся соответствия между отдельными актами должны оставаться гибкими и пластичными, так что и тренировка является гораздо более «общей», **т. е.** охватывает более широкую совокупность факторов. Сказанное справедливо и применительно к общему и специальному образованию интеллекта.

Однообразные упражнения могут сформировать совершенный навык выполнения конкретного действия, но только его одного, будь то ведение бухгалтерских счетов, вычисление логарифмов или эксперименты с углеводородами. Можно быть авторитетом в какой-то одной области и абсолютно беспомощным в не связанных с ней вопросах, если только подготовка в этой области не была такого рода, что позволяет человеку успешно работать с любым предметным содержанием.

5. Следовательно, такие способности, как наблюдение, воспоминание, суждение, эстетический вкус, представляют собой результаты упорядоченного взаимодействия врожденных инстинктивных реакций с определенным предметным содержанием. Человек не начинает **вдруг** внимательно и тщательно наблюдать, как бы нажав кнопку, включающую соответствующую способность (другими словами, «захотев» понаблюдать); он делает это при необходимости как следует подготовиться к совершению **каких-то** важных действий. Наблюдательность является результатом, **следствием** взаимодействия органа чувств и предметного содержания. Она, соответственно, меняет свой характер в зависимости от предъявляемого предметного содержания.

Отсюда следует, что нет смысла браться за **общее** развитие способностей (памяти и т. п.), не определив, какого рода предметное содержание мы хотим предложить ребенку для наблюдения и запоминания и **зачем**. И, лишь повторяя другими словами то, что уже было сказано, **отметим**, что критерий отбора здесь может быть только социальный. **Мы хотим**, чтобы человек замечал, вспоминал или оценивал те объекты, в обращении с которыми он выступает эффективным и компетентным членом социальной группы. Иначе мы могли бы с тем же успехом приставить ребенка к тщательному наблюдению трещин на стене или к запоминанию бессмысленных списков слов на неизвестном языке — нечто очень похожее происходит, когда доктрине формирующей дисциплины дают полную свободу. Если навыки наблюдения, которыми **обладают ботаник**, химик или инженер, лучше, чем сформированные вышеописанным образом, то именно потому, что они связаны с предметным содержанием, имеющим большее значение в жизни.

Завершая эту часть обсуждения, отметим, что различие между специальным и общим образованием никак не связано с возможностью переноса функций или способностей. В буквальном смысле перенос вообще невозможен, однако некоторые виды деятельности настолько широки, что предполагают взаимодействие многих факторов. Развитие в рамках таких видов деятельности требует постоянного изменения и приспособления. По мере изменения условий одни факторы отходят на задний план, а другие, бывшие прежде менее важными, выступают вперед. Происходит постоянное перемещение фокуса дейст-

вия, что видно из примера с игрой в **ОТЛИЧИС** от серии однообразных движений поднимания фиксированного веса. А следовательно, набирается опыт, позволяющий при перемещении фокуса деятельности быстро составлять новые сочетания реакций, адекватные изменениям в предметном содержании. Общее образование неизбежно формируется в тех случаях, когда деятельность имеет достаточно широкий спектр (предполагает координацию большого разнообразия составляющих) и при ее выполнении необходимо часто и неожиданно менять направление, чтобы продвигаться вперед. Ведь «общее» **как раз** и означает широкое и гибкое. На практике образование отвечает этим условиям и, следовательно, является общим в той мере, в какой учитывает социальные отношения. Человек может быть специалистом в конкретной области философии, филологии или математики, инженерного дела или финансов и абсолютным профаном за пределами своей специализации. Если же его занятия своим предметом были связаны с широкой социальной активностью, то спектр привлекаемых и гибко **сочетаемых** откликов оказывается значительно обширнее. Главное препятствие общей тренировке ума в современной практике обучения — изоляция предметного содержания от социального контекста. При таком резком отделении от контекста литература, искусство и религия оказываются такими же узкими, как и специальные дисциплины, против введения которых в учебный план настойчиво возражают профессиональные приверженцы общего образования.

**Резюме.** Представление о **ТОМ**, что результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию, противостоит ряду концепций, оказавших сильное влияние на педагогическую практику. Первая из них — **идея** подготовки к конкретным будущим обязанностям или определенному статусу. Мы показали конкретные отрицательные последствия того, что данная цель уводит внимание учителя и учащихся от единственно возможного плодотворного направления — извлечения пользы из потребностей и возможностей настоящего. Следовательно, подобное образование разрушает провозглашаемую цель. Концепция образования как развития врожденных способностей кажется больше похожей на выдвинутое представление о росте, но в том виде, как она разработана в теориях **Фребеля** и Гегеля, эта концепция точно так же игнорирует взаимодействие врожденных природных инстинктов с существующей средой, как и **представление** о подготовке. В этих представлениях неявная целостность задана уже в готовом виде и рост оказывается просто процессом перехода к ней — не самоцелью, а лишь средством сделать явным то, что в скрытом виде уже существует. Но поскольку неявное **невозможно** использовать в образовательном процессе, приходится искать что-то такое, что могло бы представлять **от**его имени.

# Глава VI. Образование консервативное и прогрессивное

## 1. Образование как формирование личности

Перейдем теперь к рассмотрению теорий, которые отрицают существование врожденных способностей и подчеркивают уникальную роль учебных дисциплин в умственном и нравственном развитии. В соответствии с этой ролью образование не сводится ни к процессу раскрытия, самопроизвольно идущему изнутри, ни к тренировке способностей, присущих изначально психике. В теориях этого типа образование — формирование ума путем установления определенных ассоциаций или связей между фактами реальности через введение учебного материала. Недаром ключевое для образования слово «инструкция» буквально означает «встраивание чего-то извне». В том, что образование оказывает на ум формирующее воздействие, сомневаться не приходится, подобное представление существует давно, мы **ХОТИМ** только подчеркнуть, что слово «формирование» используется здесь в прямом смысле, связанном с идеей внешнего воздействия.

Самый лучший исторический пример теорий такого типа — педагогика Гербарта, категорически отрицающего существование врожденных способностей. По его мнению, ум просто наделен даром проявлять разные качества в ответ на различные воздействия извне. Эти качественно разные реакции называются представлениями (*Vorstellungen*). Всякое однажды появившееся представление сохраняется. Оно может быть вытеснено за «порог» сознания новыми и более сильными представлениями, возникшими в результате реакций на новый материал, но его воздействие продолжается подспудно, без участия сознания. То, что обычно называют способностями, — внимание, память, мышление, восприятие, даже чувства — суть сочетания и комплексы представлений, формируемые в процессе взаимодействия погруженных в глубины психики представлений друг с другом и с новыми представлениями. Восприятие, например, — это комплексное представление, возникающее в результате всплытия старых представлений для встречи и сочетания с новыми. Память есть перетягивание старого представления «через порог» сознания путем связи его с другим представлением и т. д. Удовольствие — результат взаимного усиления согласованно действующих представлений, боль — их разнонаправленного движения и т. д.

Конкретный склад ума, следовательно, исчерпывается различными сочетаниями представлений во всем разнообразии их качеств. «Эки-

У Фребеля от имени абсолютного целого, находящегося в процессе раскрытия, выступает мистическая символическая ценность определенных объектов и действий (в основном математических); у Гегеля эффективными представителями Абсолюта в настоящем являются сложившиеся социальные институты. Подчеркивание исключительной роли символов и институтов уводит внимание от непосредственного роста опыта во всем богатстве смысла этого **явления**. Еще одна влиятельная, но ошибочная теория полагает, что ум с рождения обладает определенными способностями, такими, как восприятие, восминание, воля, суждение, обобщение, внимание и т. д., а образование есть тренировка этих способностей многократно повторяемыми упражнениями. Данная теория относится к предметному содержанию образования как к чему-то относительно внешнему и безразличному, сводя его ценность к тому факту, что оно предоставляет случай для упражнения общих способностей. Наша критика была направлена против **отдсления** предполагаемых способностей друг от друга и от материала, на котором они действуют. Мы показали, что в результате применения этой теории на практике несоразмерно большое внимание уделяется тренировке узкоспециализированных навыков, а не развитию инициативы, изобретательности, приспособительных способностей — качеств, для тренировки которых необходимо постоянное использование широкого спектра взаимозависимых видов деятельности.

пировка» ума и **есть** ум, он целиком определяется тем, **что** в нем содержится. Педагоги из этого тезиса могут сделать три вывода.

1. Определенный **склад** ума формируется посредством использования предметов, вызывающих те или иные виды реакций в определенном сочетании. Формирование ума полностью зависит от предоставления соответствующих учебных материалов.

2. Поскольку более ранние представления составляют «апперцептивные\* органы», управляющие формированием новых представлений, их характер крайне важен. Роль новых представлений состоит в усилении прежде сформированных сочетаний. Дело педагога, во-первых, отобрать подходящий материал, **чтобы** зафиксировать свойства первоначальных реакций, и, во-вторых, выстраивать последующие представления на основе совокупности идей, сложившихся к данному моменту. Согласно этой теории, образование определяется прошлым опытом, а не конечной целью, как в теории раскрытия врожденных способностей.

3. Можно указать конкретные формальные шаги универсального метода преподавания. Центральное место в нем занимает, безусловно, предъявление нового предметного содержания. Но поскольку познание состоит во взаимодействии этого содержания с теми, что уже **вытеснились** за пределы сознания, первым шагом становится «подготовка», т. е. вовлечение в конкретную деятельность и вызов в поле сознания старых представлений, при помощи которых должны усваиваться новые. Когда **новое** содержание предъявлено, начинаются процессы его взаимодействия со старым, а затем наступает черед применения сформированных новых представлений к выполнению определенных **заданий**. Усвоение всякого содержания идет этим путем, а следовательно, существует единственно возможный метод преподавания всех предметов всем ученикам всех возрастов.

Главная заслуга Гербарта состоит в том, что он вывел преподавание из сферы рутины и случая в сферу осознанности и методичности. Педагогическая работа перестала быть смесью случайного вдохновения и покорного следования традиции и превратилась в сознательную деятельность, имеющую для достижения своих целей и соответствующие процедуры. Кроме того, все в преподавании и управлении учащимися стало определенным, и не надо было довольствоваться смутными, более или менее мистическими спекуляциями относительно конечных идеалов и духовных символов. Гербарт разрушил представление о способностях, данных в готовом виде и тренируемых упражнениями на любом материале, и поставил на первое место в обучении внимание к конкретному предметному содержанию обучения. Никто из педагогов-философов не сделал так много для осознания важности содер-

жания **обучения**, как Гербарт. Он поставил проблему метода преподавания в прямую связь с содержанием образования, рассматривая метод как способ и последовательность предъявления нового содержания — так, чтобы обеспечить его правильное взаимодействие со старым.

**Фундаментальный** недостаток этого теоретического подхода заключается в том, что он не учитывает наличия у живого существа активных и вполне конкретных функций, развивающихся по мере того, как они перенаправляются и комбинируются в процессе взаимодействия со средой. Эта теория представляет дело так, будто в образовании все зависит от школьного учителя, что сразу выражает и ее силу, и ее слабость. Действительно, теория, утверждающая, что ум состоит из того, что в него вложили учителя, т. е. учебного материала, а важность **материала** определяется его значением для последующего обучения, отражает чисто педагогический взгляд на мир. Эта философия красноречиво описывает долг учителя в отношении обучения учеников, но почти ничего не говорит о его собственном образовании; подчеркивает влияние интеллектуального окружения на формирование сознания, но **не** обращает внимания на то, что такое окружение создается лишь при личном участии в совместных занятиях; перевозит сверх меры возможности осознанно сформулированных рабочих методов и недооценивает роль жизненно важных бессознательных отношений; настаивает на старом, на прошлом и легко перешагивает через новое и непредсказуемое. Короче говоря, эта философия учитывает в образовании все, кроме его сути — жизненной энергии, ищущей возможности для эффективного проявления. Всякое образование формирует характер, его умственный и нравственный аспекты, но формирование состоит в **отборе** и **координации** видов природной активности таким образом, чтобы **они** могли использовать предметное содержание социальной среды. Более того, формирование не просто состоит в придании формы этим видам активности, но только через **них** и осуществляется в процессе их **перестройки**, реорганизации.

## 2. Образовательный процесс как рекапитуляция и ретроспекция

Особое сочетание идей развития изнутри и формирования извне **породило** теорию образования, обыгрывающую понятие биологической и культурной *рекапитуляции* — повторения в соответствующем порядке эволюции животной жизни и человеческой истории **В**развитии каждого конкретного индивидуума; причем первая происходит естественно физиологически, а вторая должна быть осуществ-

\* Апперцепция — зависимость восприятия от опыта индивида. — *Прим. пер.*

лена средствами образования. Утверждения биологов о том, что индивид в своем развитии от эмбриона до зрелости повторяет историю эволюции животного мира от простейших форм до наиболее сложных (или, говоря научным языком, что онтогенез повторяет филогенез), к педагогике прямого отношения не имеют, но они дают научное обоснование идее культурной рекапитуляции, главный смысл которой состоит в том, что **умственное** и нравственное развитие ребенка в какой-то степени соответствует состоянию дикости. Их инстинкты изменчивы и хищны, потому что предки когда-то жили именно так, а следовательно (такой делается вывод), подходящим предметным содержанием для образования в этой возрастной категории является материал, созданный человечеством на соответствующей стадии, например мифы, сказания и песни. Затем в жизни ребенка наступает этап, напоминающий пастушеский период в истории человечества, и т. д. К тому **моменту**, когда он будет готов принять участие в современной жизни, он должен освоить материал, соответствующий нынешнему этапу культуры.

, В столь детальной и последовательной форме данная теория не вышла особенно далеко за пределы узкого круга немецких педагогов (в основном последователей Гербарта), но Лежащая в ее основании идея — о том, что образование, в сущности, **ретроспективно**, т. е. обращено в прошлое (особенно преподавание литературы), и о том, что формирование интеллекта идет тем успешнее, чем сильнее оно пронизано духовным наследием прошлого, — эта идея оказала такое огромное **влияние** на образование (особенно высшее), что ее стоит рассмотреть подробнее.

Прежде всего, ее биологическое основание ложно. Эмбриональная стадия развития человеческого детеныша, несомненно, сохраняет некоторые черты более низких форм жизни, но ни в каком отношении не является строгим повторением пройденных стадий. Очевидно, что, если бы существовал какой-то строгий «закон повторения», эволюционное развитие просто не имело бы места. Каждое новое поколение во всем повторяло бы своих предков. Развитие, короче говоря, происходит именно посредством «срезания углов» и внесения в схему развития изменений, а отсюда следует, что цель образования — содействовать такому ускоренному росту. Главная привилегия детского возраста, с точки зрения педагога, состоит в праве быть избавленным от необходимости погружаться в **преодоленное** прошлое. Дело образования — освободить детей от необходимости проживания прошлого, а не вести их по пути его повторения. Социальную среду современных детей образуют способы мыслить и чувствовать, принятые у цивилизованных людей. Игнорировать прямое влияние на детей их социальной среды — значит просто отказываться от образовательной

функции. Как сказал один биолог: «История эволюции различных животных представляет собой серию разнообразных, естественных и решительных, но **более** или менее безуспешных усилий убеждать от необходимости рекапитуляции и поставить на место наследования более прямой метод выживания». И было бы, конечно, глупо, если бы образование не пыталось содействовать аналогичным усилиям в сфере сознательной жизни, чтобы делать их все более и более успешными.

Однако у этой концепции есть два рациональных зерна, которые легко **отделить** от извращающих плевел ложного контекста. Первое из них — тезис биологов о том, что всякий новорожденный начинает жизнь с определенного набора унаследованных инстинктивных реакций, ненаправленных и нередко конфликтующих между собой, проявляющихся случайно и беспорядочно и не адаптированных к непосредственному окружению. Второе рациональное **зерно** — мудрое использование плодов прошлого в той мере, в какой они полезны для будущего. Воплощая результаты более или менее давнего опыта, они могут, в принципе, иметь и огромную ценность для будущего. Литературные памятники, созданные в прежние времена, находятся в распоряжении современных людей, которые пользуются ими *сейчас*, и поэтому они являются частью формирующей среды. Но, конечно, есть огромная разница между освоением их как нашего наследия и принятием в качестве стандарта и нормы без учета их исторической ограниченности.

1. Первый тезис обычно искажается **вследствие** неправильного понимания идеи наследственности, рассматриваемой как предопределение прошлым основных черт индивида, вследствие чего они уже мало поддаются серьезным изменениям. При таком понимании наследственность противопоставляется внешней среде, влияние которой тем самым преуменьшается. Но с точки зрения педагогики наследственность означает не больше и не меньше, чем изначальные черты индивида, с которыми он рождается. Образование должно принимать человека таким, каков он есть; наличие у него определенного набора свойств — отправная точка для педагога. А унаследованы они от предков или сами по себе возникли — это скорее представляет интерес для биолога. Для педагога важен сам факт, что они в данный момент существуют. Предположим, вам надо дать кому-то совет в отношении наследуемой им собственности. Тот факт, что данное имущество Унаследовано, не предопределяет характера его будущего использования. Задача состоит в том, чтобы заставить имеющееся наследство работать наилучшим образом, создав для этого наиболее благоприятные Условия. Совершенно очевидно, однако, что нельзя использовать то, чего нет, невозможно **это** и в образовании. Признание этого факта по-

зволит вам не раздражаться и не тратить попусту силы, что слишком часто происходит, когда пытаются обучением сделать из человека нечто противное его природе. Однако эта теория не содержит указания насчет того, что следует делать с имеющимися способностями, а их, за исключением случаев дебильности, даже у самых бестолковых учеников так много и они настолько разнообразны, что самому учителю с ними не справиться. Следовательно, хотя тщательное изучение врожденных способностей и недостатков индивида необходимо, но лишь в качестве предварительного условия; следующий и более важный шаг состоит в том, чтобы создать среду, которая положительно воздействовала бы на любые имеющиеся задатки.

Взаимодействие наследственности и среды хорошо видно на примере языка. Не будь у человека речевых органов, способных издавать членораздельные звуки, слуховых рецепторов и связей между этими двумя наборами органов, было бы пустой тратой времени пытаться научить его говорить. Если человек родился с определенным дефектом, в этой области образование должно принять это как факт, **ограничивающий** лингвистические возможности. Однако наличие необходимых врожденных данных ни в коей мере не гарантирует, что ребенок вообще заговорит, и не определяет также, на каком именно **языке** он будет разговаривать. Эти вопросы решает среда, в которой реализуются и эти и все другие потенциальные возможности организма. Живи ребенок в социальном окружении, где люди отказались от разговоров друг с другом и используют лишь минимальный набор жестов, без которых совсем уж невозможно общаться, звучащая речь оказалась бы для него столь же недостижима, как если бы у него вовсе не было речевых органов. Если его способность издавать звуки речи реализуется среди людей, говорящих по-китайски, его голосовой аппарат будет тренироваться в произношении звуков именно этого языка. Данный пример можно распространить на весь спектр образовательных потенциалов любого человека. Из него видно, как соотносится наследие прошлого с требованиями и возможностями настоящего.

2. Теория, согласно которой содержание образования должно черпаться из культуры прошедших веков (либо вообще, либо более конкретно, в текстах, созданных в культурную эпоху, которая предположительно соответствует стадии развития обучаемых), — другой пример того, как продукты роста принимаются за сам рост. **Функция содержания** образования состоит в том, чтобы поддерживать культурный прогресс, причем такими способами, которые создают основу для его продолжения в будущем. Но человек живет в настоящем, а оно — не просто то, что приходит на смену прошлому, и в еще меньшей мере прямой продукт прошлого. Настоящее оставляет прошлое позади, такова жизнь. Изучение памятников былых эпох не поможет нам понять

настоящее, потому что настоящее связано не с памятниками, а с породившей их жизнью. Знание прошлого и его наследия имеет огромное значение, если оно входит в настоящее, но не наоборот. И ошибка использования **текстов** и иных свидетельств минувшего в качестве основного материала для образования состоит в том, что это разрушает живую связь между настоящим и прошедшим, пытается противопоставить прошлое настоящему, а последнее представить как более или менее бесплодную имитацию того, что уже было. При таком подходе культура **становится** украшением и утешением, убежищем и приютом. Люди бегут от вульгарности настоящего в идеализированное прошлое вместо того, чтобы использовать прошлые достижения как средство преодоления этой нынешней вульгарности.

Короче говоря, настоящее порождает проблемы, которые заставляют обращаться к прошлому в поисках чего-то, что могло бы **придать** смысл тому, что мы находим сегодня. Но прошлое есть прошлое потому, в нем нет того, что характерно для настоящего. Развивающееся настоящее включает прошлое при условии, что использует его для управления собственным движением. Прошлое — великий ресурс для воображения, оно добавляет жизни новые измерения, но опять-таки при условии, что это прошлое принадлежит именно данному настоящему, что это не иной и отдельный мир. Если пренебрегать ныне протекающей жизнью и совершающимся теперь ростом — единственным, что существует реально, то остается лишь смотреть в прошлое, потому что будущее далеко впереди и его контуры неопределенны. Но, однажды повернувшись спиной к настоящему, можно потерять возможность вернуться к нему, взвалив на плечи слишком много добытых трофеев прошлого. Ум, адекватно воспринимающий потребности и превратности настоящего, всегда будет иметь живейший из мотивов для ухода в прошлое в поисках его причин, но ему не придется искать пути назад в настоящее, потому что он никогда не утрачивал с ним связи.

### 3. Образование как перестройка

Одни понимают образование как раскрытие врожденных способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею **развития личности** и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает

одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта.

1. Расширение смысла происходит за счет возросшей способности восприятия связей и смежности действий, в которые мы вовлечены. Деятельность возникает импульсивно, она поначалу слепа и не знает, зачем она, каковы ее связи с другими действиями. Деятельность образовательного характера заставляет человека осознать некоторые связи, которые прежде им не воспринимались. Обратимся снова к нашему простому примеру: ребенок, прикоснувшийся к яркому огню, обжигается. Таким образом он узнает, что прикосновение к чему-то, производящему яркий свет, означает жар и боль, т. е. яркий свет некоторого типа указывает на то, что перед ним — источник жара. Действия, посредством которых ученый в своей лаборатории изучает пламя, в принципе, ничем не отличаются от этих: посредством некоторых манипуляций он делает доступными восприятию некоторые, прежде игнорируемые связи между жаром пламени и другими объектами. Тем самым его манипуляции с вещами приобретают больший смысл. Он лучше понимает то, что делает, и может умышленно вызывать некоторые последствия вместо того, чтобы просто позволить им происходить, и что это, в сущности, одно и то же. В результате расширения знания о пламени происходит приращение к смыслу слова: все, что становится известно о воспламенении, окислении, излучении тепла и повышении температуры, может стать неотъемлемой частью содержания этого понятия.

2. Другая сторона образовательного опыта — увеличение способности выбирать направление для поиска нового опыта и возможности управлять им. Если человек знает, чего он хочет, если он может своими действиями вызывать желаемые последствия, следовательно, он может предвосхищать события будущего, а потому заранее готовится так, чтобы обеспечить наиболее выгодные последствия и избежать нежелательных. Так что подлинно образовательным опытом является такой, в котором человек имеет возможность и получать знания, и развивать свои способности. Такой опыт противостоит, с одной стороны, рутинной деятельности, а с другой — беспорядочному, взбалмошному поведению. а) В последнем случае человека «не волнует, что случится», он просто отпускает поводья и никак не связывает последствия своих действий с самими действиями. Мы привычно муримся, наблюдая такие непродуманные, случайные действия, рас-

сматривая их как злостное хулиганство, безалаберность или непокорство. Причины такой хаотичной активности можно искать и в самой природе детского возраста, но в реальной действительности подобные действия чаще всего связаны с взрывным характером и плохой приспособленностью к среде. Люди совершают бессмысленные действия, когда находятся под жестким внешним контролем, когда у них нет собственной цели и они выполняют то, что им велели, не понимая связи своей деятельности со всем остальным. Можно, конечно, учиться и выполняя нечто непонятное, ведь даже в наших сознательных действиях мы многое совершаем, не отдавая себе отчета, поскольку большинство их связей мы просто не улавливаем. Но учимся мы только потому, что после выполнения данного действия мы замечаем результаты, на которые не рассчитывали. Правда, в школе значительная часть учебы состоит в освоении правил, по которым ученики должны действовать. Правила часто таковы, что, даже выполнив необходимые действия, ученики не приходят к установлению связи между результатом (скажем, ответом задачи) и использованным методом. Получение нужного результата остается чем-то вроде фокуса или чуда. Такая деятельность, по существу, бессмысленна и вырабатывает привычку к бессмыслице. б) Рутинное, автоматическое выполнение действий способно значительно усилить конкретный навык, и в этом смысле можно говорить об их образовательном эффекте, но привычное действие не ведет к выявлению новых связей и взаимовлияний, тем самым скорее ограничивая, чем расширяя смысловой горизонт. А поскольку среда не остается постоянной, должны меняться и наши способы действий, чтобы успешно поддерживать адекватную связь с миром. Единообразный, стандартный способ действия в критический момент может обернуться катастрофой, а превосходный «навык» — полной беспомощностью.

Существенное отличие понимания образования как непрерывной перестройки от тех односторонних представлений, которые критиковались в этой и предыдущих главах, состоит в том, что оно определяет образование как процесс и как результат. Сначала это кажется противоречием, но только сначала. Дело в том, что приобретение опыта требует времени, так что каждый последующий шаг завершает более раннюю стадию и начинает новое. Опыт высвечивает связи, которые существовали и раньше, но не были поняты. Таким образом, последующие результаты раскрывают смысл предыдущих, а опыт в целом в каждый момент определяет предпосылки вовлечения в него вещей, имеющих тот же смысл. Любой такой непрерывный опыт является образовательным, и все образование состоит в приобретении подобного опыта.

Последнее, о чем хочется упомянуть (полнее это будет раскрыто в дальнейшем), что реконструкция опыта может быть делом не только отдельного человека, но и общества в целом. В предыдущих главах мы для простоты изложения рассуждали так, как будто образование подрастающего поколения, проводимое в духе социальной группы, к которой молодые люди принадлежат, направлено лишь на то, чтобы они догнали взрослых в плане развития и доступа к ресурсам группы. Такое представление в основном адекватно описывает статичные общества, считающие высшей ценностью поддержание установленных обычаев. Но в развивающихся обществах приобретение молодежью опыта стараются организовать так, чтобы он способствовал формированию лучших навыков и установок, а не воспроизводил существующие, с тем чтобы будущее общество взрослых людей превосходило нынешнее. Люди давно уже поняли, что образование в какой-то степени **можно** сознательно использовать для устранения явных недостатков общества: если вывести молодых людей на дорогу, свободную от ныне существующих пороков, образование станет инструментом осуществления лучших надежд человечества. Но мы, несомненно, еще далеки от осознания потенциальных возможностей образования как конструктивного средства улучшения общества, от понимания того, что оно — развитие не только нынешних детей и юношества, но и того будущего общества, в котором они будут жить.

**Резюме.** Образование можно строить либо с оглядкой на прошлое, либо с мыслью о будущем. Иными словами, его можно рассматривать либо как процесс приспособления будущего к прошлому, либо как использование прошлого в качестве материала для становления будущего. В первом случае стандарты прошедшего используются в качестве образцов для настоящего. Ум рассматривается как совокупный содержательный континуум, сформированный в результате введения той или иной информации. В этом случае более ранние порции составляют материал, к которому будут привязываться последующие. Самые ранние впечатления детей чрезвычайно важны, и это необходимо подчеркнуть, поскольку на практике их очень часто недооценивают. Однако они не состоят из предъявляемого извне материала, а возникают во взаимодействии врожденных задатков со средой, при котором постепенно изменяются и задатки, и среда. Недостаток теории формирования посредством связи представлений (**Герbart**) состоит в пренебрежении этими непрерывными взаимодействиями и изменениями.

Те же критические соображения применимы к теориям, ограничивающим содержание образования культурным наследием прошлого, особенно при изучении литературы. Если эти тексты изучать в отрыве от реальности, в которой людям приходится действовать, они

создают особую, альтернативную среду. Однако их, безусловно, можно изучать с пользой, расширяя с их помощью смысл явлений, с которыми нам приходится активно иметь дело в настоящем. Предлагаемая нами концепция образования в основе своей сводится к идее непрерывной **перестройки** опыта, чем она резко отличается от концепций образования как подготовки к взрослой жизни, раскрытия врожденных способностей, формирования личности внешними влияниями и рекапитуляции прошлого.

## Глава VII. Демократическая концепция образования

За небольшими исключениями, мы до сих пор в основном занимались образованием вообще, вне зависимости от того, в какой именно социальной группе оно осуществляется. Теперь нам нужно выявить особенности духа, содержания и метода образования, характерные для разных типов общественного устройства. Объявляя образование социальной функцией, **обеспечивающей** руководство молодыми и их **развитие посредством** участия в жизни группы, к которой они принадлежат, мы, по существу, утверждаем, что оно будет отличаться в зависимости от качества жизни, характерного для группы. Особенно важно подчеркнуть, что общество, которое не просто изменяется, но и считает изменения одним из своих идеалов, будет иметь другие стандарты образования, чем то, которое стремится только к упрочению своих обычаев. Чтобы выдвигаемые нами идеи можно было применять к нашей собственной образовательной практике, рассмотрим более подробно природу современной общественной жизни.

### 1. Значение общественных объединений

Общество — собирательное имя существительное, применимое к разным объединениям людей, связанных друг с другом самыми разными способами для различных целей. Один человек задействован во множестве групп, сформированных на основе разных принципов. Часто кажется, что эти группы не **имеют** между собой ничего общего, кроме того, что все они — формы общественной жизни. В рамках любой крупной общественной формации существуют многочисленные более мелкие группы, объединяющие людей не только по политическим, но и по производственным, научным, религиозным интересам. Существуют политические партии с разными программами, различные социальные слои, клики, банды, корпорации, товарищества, родовые кланы, и так до бесконечности. Для многих современных, да и для некоторых древних государств характерно огромное разнообразие народов, языков, религий, нравственных норм и традиций. В этом смысле и менее крупные административные единицы, например города, часто представляют собой скорее скопление плохо связанных между собой сообществ, чем единоедушное и сплоченное общество (см. гл. II, п. 4).

Итак, слова «общество» и «сообщество» многозначны. Они имеют как идеальный (нормативный), так и описательный смысл: значение

де-юре и значение де-факто. В социальной философии почти всегда преобладает первое. Общество по самой своей природе считается чем-то единым. Подчеркиваются качества, которые свойственны этому спаянному, достойному сообществу: верность общественным целям, взаимная симпатия его членов. Но если мы присмотримся к *денотатам*, т. е. фактам, которые это слово представляет в языковой системе, а не *коннотациям*, т. е. идеализированным представлениям, мы увидим не единое общество, а множество сообществ, хороших и плохих. Там есть, например, и сообщества, связывающие людей, состоящих в преступном сговоре; финансовые «пирамиды», которые под видом оказания услуг людям обворовывают их; политические клики, пекущиеся об узкопартийных интересах, и т. д. Говорят: такие организации не общества, раз они не отвечают идеальным требованиям, заложенным в этом понятии. На это можно ответить: раз это понятие настолько «идеально», что потеряло все связи с реальностью, то какой от **него** прок. С другой стороны, каждая из этих организаций независимо от того, насколько кардинально она противостоит интересам других групп, имеет кое-что из достойных качеств Общества с большой буквы, и именно это сохраняет ее целостность. У воров есть «воровская» честь, а у банды грабителей — общность интересов. Гангстеры могут иметь братские чувства по отношению друг к другу, а тайные общества — фанатичную верность своим законам. Семья может быть высокомерной, подозрительной и завистливой по отношению к соседям и одновременно представлять собой образец **дружелюбия** и взаимопомощи в отношениях между собой. Каждая группа воспитывает своих членов в своем духе. Это называется социализацией. Насколько ценна она для общества в целом, определяется обычаями и целями группы.

Следовательно, нам нужен критерий для определения ценности любого конкретного вида социализации. В **поисках** такого критерия необходимо избежать двух крайностей. Мы не должны конструировать некое идеальное общество чисто умозрительно. Чтобы иметь хоть какую-то уверенность в адекватности нашего представления, нам следует основывать его на реально существующих сообществах. Но, как мы видели, идеал не должен просто повторять все обнаруживаемые в действительности **черты**. Задача состоит в том, чтобы выделить положительные черты реально существующих форм общественной жизни, а затем на этой основе подвергнуть критике отрицательные и предложить программу улучшений. В любой социальной группе, даже в шайке воров, мы обнаруживаем некие общие интересы, а также определенную степень взаимодействия и сотрудничества с другими группами. На этих двух параметрах мы строим наш критерий: насколько многочисленны и разнообразны интересы, осознанно разделяе-

мые членами данной группы, и **насколько** полна свобода взаимодействия группы с другими видами социальных объединений. Если мы применим этот критерий, скажем, к преступной банде, то обнаружим, что связи между ее членами немногочисленны и почти полностью сводятся к общей заинтересованности нагнать побольше; характер же этих связей таков, что они изолируют данную группу от других, препятствуя ее участию в равноправном обмене жизненным и социальным опытом. В результате формальное образование, которое дает такое сообщество, фрагментарно и односторонне. Если применить этот критерий к жизни семьи, то здесь обнаруживаются общие материальные, интеллектуальные и эстетические интересы; успех каждого из членов семьи радостно обсуждается, а значит, имеет значение для опыта остальных; кроме того, семья не является замкнутой системой, она непременно взаимодействует с деловыми, образовательными, культурными учреждениями и прочими группами, играет определенную роль в политической жизни страны и в ответ пользуется ее поддержкой. Короче говоря, в ней существует множество осознанных, обсуждаемых и разделяемых интересов, ей также свойственны разнообразие и свобода контактов с другими формами объединения людей.

1. Применим первую часть нашего критерия к деспотически управляемому государству. Было бы неверным считать, что правители и подданные в таком сообществе не имеют общих интересов. Власть предрержащие вынуждены апеллировать к кое-каким чувствам подданных и играть на них. Талейран говорил, что правительство может делать штыками все что угодно, только не сидеть на них. Эта циничная декларация по крайней мере признает, что связующая сила подобного союза не сводится к простому принуждению. Можно было бы сказать, что такого рода правители апеллируют к ничтожным и недостойным человека чувствам и главным образом эксплуатируют чувство страха. В некотором смысле это утверждение верно, хотя оно и недооценивает того, что страх не обязательно нежелательный фактор опыта. Осторожность, осмотрительность, сдержанность, стремление предвидеть будущие события, чтобы избежать опасных последствий, — все эти позитивные черты в такой же мере порождены страхом, как трусость и раболепие. Реальная трудность состоит в том, что тоталитарные государства апеллируют к страху *отдельно* от других чувств; сея ужас или вселяя надежду на вполне осязаемое вознаграждение (скажем, покой и комфорт), они вообще не видят других способностей человека. А если и используют их, то так, что они извращаются, служа только достижению удовольствия и избеганию боли.

Все это говорит о том, что в таком обществе нет большого числа общих интересов и нет свободного взаимодействия внутри социальной

группы. Стимулы и реакции всегда однонаправленны. Для того чтобы у членов группы были общие ценности, они должны иметь равные возможности, давать и получать, обмениваться опытом, совместно трудиться. В противном случае воспитательное влияние общества превращает одних в хозяев, других — в рабов. Жизненный опыт каждой из подгрупп теряет что-то в своей значимости, когда ограничивается свобода обмена им. Разделение общества на привилегированные и обездоленные классы сковывает социальную динамику. И хотя негативное влияние такого положения дел на высшие классы не столь материально и ощутимо, оно тем не менее вполне реально. Их культура выхолащивается и замыкается в себе, искусство становится элитарным, богатство превращается в показную роскошь, происходит узкая специализация, манеры подменяются утонченной изысканностью.

Отсутствие свободного и равноправного взаимодействия, проистекающего из общности интересов, делает интеллектуальную жизнь односторонней. Разнообразие создает новизну, а новизна стимулирует мысль. Чем более ограничен спектр возможных видов деятельности — так бывает, когда жесткие классовые рамки не допускают адекватного взаимообмена опытом, — тем более рутинна жизнь обездоленных и тем более пуста, бесцельна и импульсивна жизнь обеспеченных. Раб, согласно Платону, — это человек, который позволяет другому человеку определять цели, направляющие его поведение. Это определение применимо к людям, живущим там, где нет рабства в правовом смысле. Рабство есть везде, где люди, занятые общественно полезным трудом, не понимают, в чем его польза, и не имеют личной заинтересованности в нем.

Сейчас много говорится о научной организации труда. В термин «труд» следует вкладывать не узкий смысл «мышечные движения», а более широкий — «производство», потому что главный предмет науки не они, а связи человека с его работой, включая отношения с другими ее участниками, которые поддерживали бы его пылкий интерес к тому, что он делает. Эффективность производства часто требует разделения труда, которое, однако, оборачивается рутинным выполнением отдельных операций, если только рабочие не понимают технического, интеллектуального и социального смысла своей работы и не имеют связанных с этим смыслом своих мотивов участия в ней. Тенденция сводить такие понятия, как эффективность деятельности и научное управление, к чисто техническим проблемам — свидетельство весьма «одноколейного» мышления тех, кто управляет промышленностью и определяет ее цели. Отсутствие разносторонних и сбалансированных социальных интересов делает их невнимательными к человеческому фактору и производственным отношениям. Их интеллект направлен только на те факторы, которые связаны с техни-

ческой стороной производства и реализацией товаров. Несомненно, и для решения этих узких вопросов требуется острый интеллект, но неспособность учитывать важные социальные факторы указывает тем не менее на умственную ограниченность и соответствующие нарушения эмоциональной сферы.

2. Этот пример, показывающий ущербность любых объединений с узким кругом общих интересов, подводит нас ко второй части критерия. Изолированность от общества и замкнутость группы типа банды или клики дает выход ее асоциальной сущности. Однако подобный дух обнаруживается всегда, когда у группы есть «собственные интересы», мешающие ее полнокровному взаимодействию с другими, так что ее главной целью становится защита того, что она уже имеет, а не реорганизация и развитие через более широкие отношения. Этим духом пронизаны нации, живущие в изоляции от других; семьи, озабоченные своими внутренними проблемами, как будто они не связаны с жизнью за порогом дома; школы, отгородившиеся от интересов семьи и общества; богачи, не желающие общаться с бедными, образованные, с презрением смотрящие на неграмотных. Именно с самоизоляцией связаны жесткость и формальность внутренней организации жизни сообщества, статичные и эгоистические идеалы, культивируемые внутри групп. Не случайно для диких племен слова «чужой» и «враг» — синонимы. Это происходит потому, что они жестко ограничили свой опыт необходимостью следовать обычаям предков. Построив свою жизнь на таком фундаменте, вполне логично бояться взаимодействия с другими группами людей, поскольку любой такой контакт способен разрушить традицию, или уж во всяком случае вызвать призывы к перестройке. Чем разнообразнее контакты человека с окружающей средой, тем живее и разностороннее его интеллектуальная жизнь, но это не менее справедливо в области социальных контактов, хотя на это часто не обращают внимания.

Периоды любой экспансии в истории человечества приводили в действие факторы, сокращавшие расстояние между народами или классами, до этого жестко отделенными друг от друга. Даже сомнительные выгоды войны — в наши дни они даже более чем сомнительны — сводятся к тому, что конфликт между народами по крайней мере вовлекает их во взаимодействие, побуждая тем самым учиться друг у друга и расширять свой горизонт. Путешествия, экономические и торговые контакты в настоящее время уже довольно сильно преуспели в разрушении внешних барьеров, приводя народы и классы в более тесное и приносимое более ощутимые плоды взаимодействие друг с другом. Мир стал меньше. Теперь остается наполнить это физическое уничтожение пространства интеллектуальным и эмоциональным смыслом.

## 2. Демократический идеал

Оба элемента выдвинутого критерия имеют четкую демократическую направленность. Первый не только означает наличие более многочисленных и разнообразных общих интересов, но и опирается на признание их в качестве фактора управления обществом. Второй элемент подразумевает не только более свободное взаимодействие между социальными группами (некогда изолированными и с тех пор сознательно сохранявшими изоляцию), но и изменение социальных привычек, непрерывное приведение их в соответствие с реальным миром посредством знакомства с новыми ситуациями, возникающими в разнообразных взаимодействиях. Именно эти две черты характеризуют демократически устроенное общество.

Что касается образования, отметим прежде всего, что установление такой формы социальной жизни, в которой интересы переплетаются и взаимопроницают, где прогресс или перестройка являются важным фактором, делает демократическое общество более чем какое бы то ни было другое заинтересованным в целенаправленном и систематическом образовании. Приверженность демократического правительства к образованию известна. Поверхностное объяснение этого факта состоит в том, что всенародно избираемая власть может успешно работать только в том случае, если те, кто избирает своих правителей и подчиняется им, образованны. Поскольку демократическое общество отвергает внешнее принуждение, ему приходится искать опору в добровольном благорасположении и интересе, которые могут быть созданы лишь посредством образования. Есть, однако, и более глубокое объяснение. Демократия — нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных. Все это способствует разрушению барьеров класса, расы и национальной территории, которые не дают людям осознать до конца смысл своих действий. Более многочисленные и разносторонние контакты означают большее разнообразие стимулов, на которые человеку приходится реагировать и которые, в свою очередь, заставляют его разнообразить свое поведение. Они высвобождают силы, остающиеся невостребованными, когда побуждения к действию носят односторонний характер, как это бывает в группах, во имя сохранения своей замкнутости подавляющих многие интересы.

Характерное для демократии расширение сферы общих интересов и высвобождение самых разнообразных личных способностей, конечно, не являются результатом преднамеренных и сознательных усилий.

Напротив, они — порождение современной промышленности, торговли, путешествий, миграции населения и развития средств коммуникации. Все это является результатом обретения наукой власти над силами природы. Но после того как в обществе уже возникли и более высокий уровень индивидуализации, с одной стороны, и более широкая общность интересов, с другой, их поддержание и распространение принимают характер осознанных усилий. Очевидно, общество, для которого разделение на классы становится все более губительным, должно позаботиться о том, чтобы возможности развивать интеллект были легко и в равной мере открыты для всех. Классовое общество обычно заботится только об образовании правящих классов. Общество мобильное, имеющее в своем распоряжении механизмы широкого распространения возникающих повсеместно изменений, следит за тем, чтобы его члены воспитывались инициативными и приспособленными. Иначе **они** будут сбиты с толку происходящими с ними и вокруг них изменениями, не понимая их смысла и значения. В итоге возникнет сумятица, в которой мало кто сумеет извлечь для себя пользу из действия других людей — слепцов, ведомых безумцами.

### 3. Философия образования Платона

Значение для образования демократических идей будет подробно раскрыто в последующих главах. Оставшуюся же часть этой главы мы посвятим рассмотрению трех педагогических теорий, связанных с теми периодами в истории, когда роль образования в обществе была особенно велика. Прежде всего обратимся к педагогической теории Платона. Лучше него никто не сумел показать, что общество тогда стабильно, когда каждый человек делает то, к чему он более всего по своей природе склонен, и так, чтобы приносить наибольшую пользу другим, т. е. вносить посильный вклад в общее дело группы, к которой он принадлежит, и что именно образование должно обнаружить эти склонности и постепенно развить их так, чтобы общество смогло ими воспользоваться. **Многое** из написанного в этой книге заимствовано из уроков, впервые данных миру Платоном. Однако условия, которые он не мог контролировать, заставили его ограничить сферу применения своих идей. Платон понятия не имел, насколько многообразными могут быть действия отдельного человека и социальной группы. Поэтому он оперирует лишь небольшим числом *видов* способностей и социальных конгломератов.

Платон исходил из того, что организация общества зависит в конечном счете от знания о том, зачем оно существует. Не зная этой цели, мы отдаемся на милость случая и прихоти. Отсутствие достойной цели не позволяет разумно решить, какие способности следует поощрять и

какие социальные условия создавать. У нас не будет представления о разумных ограничениях на распределение видов деятельности — он называл это справедливостью — как основе личной и общественной жизни. Но как узнать, в чем состоит истинное благо? Размышляя над этим вопросом, мы сталкиваемся с препятствием, которое кажется непреодолимым: такое знание возможно лишь при справедливом и гармоничном общественном строе, в любом другом случае разум будет отвлекаться на ложные ценности и цели. В дезорганизованном, разобщенном государстве существует множество различных идеалов и стандартов. В таких условиях человеку совершенно невозможно выработать цельность миропонимания. Цельным может быть лишь совершенная гармония частей. Если в обществе одно считается важнее, чем другое, а разумных оснований для предпочтения нет, это неизбежно уводит мышление в сторону. Когда что-то произвольно поощряется, а другим по неизвестным причинам пренебрегают, это воспитывает сознание, кажущееся цельным, а на самом деле противоречивое и деформированное. Образование в конечном счете формируется на образцах, вырабатываемых общественными институтами, на основе обычаев и законов. Только в справедливом государстве все они таковы, что дают правильное образование; и лишь те люди, чей ум правильно сформирован, будут способны осознать цели, принципы и порядок вещей. Круг, похоже, замкнулся, и мы оказались в ловушке. Однако Платон предлагает выход. Есть люди, философы — любители мудрости или истины, — их мало, но они способны посредством глубоких размышлений создать, по крайней мере в основных чертах, достойные образцы подлинной жизни. Если бы могущественный правитель создал государство по этим образцам, такое государство могло бы служить в качестве модели. В нем образование сортировало бы людей, определяя, кто к чему пригоден, а затем обеспечивая подготовку всякого человека к занятию, согласному с его природой. Каждый делал бы свое дело и никогда не лез в чужое — так достигались бы порядок и единство целого.

Ни в какой другой философской системе не найти более точной оценки образовательного значения социальных институтов, с одной стороны, и их зависимости от средств, используемых для образования юношества, с другой. Не найти и более глубокого понимания роли образования в раскрытии и последующем развитии способностей с целью поставить их на службу обществу. Однако общество, в котором создавалась эта теория, было столь недемократичным, что Платону не удалось найти решение проблемы, суть которой он ясно видел.

Хотя Платон и подчеркивал, что место индивида в обществе должно определяться не рождением, богатством или еще какими-либо условностями, а только собственной его природой, выявляемой в процессе

образования, у него все же не **было** представления об уникальности каждой личности. Платон считал, что каждый человек по своей природе принадлежит к определенному классу, таких классов совсем немного — всего три. Поэтому диагностическая задача образования сводилась к выявлению того, к какому из трех классов принадлежит данный человек. Поскольку не признавалось, что каждый человек образует свой собственный класс, не могло признаваться и бесконечное разнообразие присущих людям склонностей, способностей и их сочетаний. У человека могло быть всего три типа способностей, и образование каждого класса людей должно было быстро достигать своего предела, потому что только разнообразие ведет к переменам и прогрессу.

Есть люди, у которых преобладают природные инстинкты; они предназначены быть работниками и торговцами, классом, который и выражает, и удовлетворяет потребности человека. Другие в процессе обучения показывают, что кроме сверх природных инстинктов у них есть склонность и задатки к деятельности, требующей мужества и благородства. Они становятся гражданами — подданными государства, его защитниками во время войны и хранителями порядка во время мира. Но им не хватает интеллекта, т. е. способности постигать всеобщее, и это ограничивает их возможности. Те же, кто обладает этой способностью, допускаются к высшему типу образования и становятся со временем законодателями, ибо законы — это универсалии, правящие миром конкретного опыта. И хотя неверно было бы сказать, что Платон умышленно подчинял отдельного человека социальному целому, все же отсутствие представления об уникальности личности, о принципиальной нетождественности одного человека другому и вытекающее отсюда отрицание возможности изменений в сохраняющемся тем не менее свою стабильность обществе сводят в конечном счете теорию Платона к идее подчинения личности общественным интересам.

Непоколебимо было убеждение Платона в том, что человек счастлив и общество процветает, когда каждый занят той деятельностью, к которой имеет врожденные способности, и что первой обязанностью образования является **обнаружение** этих способностей и подготовка обладателя к их эффективному использованию. Однако социальный и культурный прогресс заставил нас осознать поверхностность платоновского распределения индивидов и их природных способностей по трем строго разграниченным классам, показав, что природные способности людей бесчисленны и бесконечно разнообразны. Демократическая организация общества имеет своей целью более полное использование конкретных и разнообразных свойств людей, а не распределение их по классам. При всей революционности

платоновской философии образования она так и не освободилась от пут статичных идеалов. Платон полагал, что изменения и перемены есть признаки хаоса, а подлинная «правильная» реальность неизменна. Поэтому, стремясь **радикально** изменить существующее состояние общества, цель свою Платон видел в создании общества, в котором никакие перемены уже никогда не произойдут. Коль **скоро** правильная цель жизни определена и государство создано в соответствии с этой целью, никакие перемены не должны иметь места. Даже не слишком существенные перемены, если их допустить, могут узаконить в обществе саму идею изменения, а следовательно, привести к нарушению порядка и анархии. Главный просчет философии Платона обнаруживается в том, что он не смог поверить в то, что постепенное совершенствование образования помогает совершенствовать общество, которое, в свою очередь, будет совершенствовать образование, и так до бесконечности. Он считал, что правильное образование не может возникнуть, пока нет идеального государства, а когда таковое возникнет (в результате некоей счастливой случайности, благодаря которой философская мудрость совпала бы с обладанием высшей властью в государстве), образование будет служить его сохранению.

#### 4. «Индивидуалистический» идеал XVIII в.

В философии XVIII в, мы попадаем в совершенно иной круг идей. Природа по-прежнему считается чем-то противоположным общественному устройству — влияние Платона на Руссо огромно. Но теперь голос природы звучит в пользу разнообразия человеческих талантов и необходимости свободного развития индивидуальности во всей ее многоцветности. **Образование**, согласное с природой, получает от нее и цель, и метод обучения и воспитания. Более того, в своих крайних проявлениях природные или врожденные дарования рассматривались как асоциальные или даже антисоциальные. Общественные институты считались просто внешними средствами, с помощью которых такие асоциальные индивиды могут обрести для себя большую толику счастья.

Однако эти утверждения дают неадекватное представление об истинном значении движения просветителей. На самом деле его главный интерес состоял в прогрессе, притом именно социальном. Кажущаяся асоциальной, эта философия прозрачно намекала на необходимость двигаться к более широкому и свободному обществу — к космополитизму. Позитивным идеалом был гуманизм. Принадлежность к человечеству, а не к государству освобождает способности человека, в то время как государственная политика стремится ограничить и деформировать их, приспособляя к требованиям и эго-

истическим интересам правителей. Доктрина крайнего индивидуализма противостояла теориям бесконечной способности человека к самосовершенствованию и расширения социальной организации до масштабов человечества. Освобожденная личность должна стать частью и средством построения всеобъемлющего и прогрессивного общества.

Глашатаи этой доктрины остро осознавали пороки общества, в котором жили. Они относили эти пороки на счет ограничений, налагаемых на свободу проявления способностей человека, которые разрушали и развращали его. Страстная приверженность просветителей идее освобождения жизни от внешних ограничений, действовавших исключительно в пользу класса, которому вручила власть ушедшая феодальная эпоха, нашла свое выражение в их преклонении перед природой. Дать волю природе означало заменить искусственный, извращенный и несправедливый социальный порядок новым и лучшим, прийти к утверждению власти человечества. Неограниченная вера в природу как образец для подражания и действительную силу подкреплялась прогрессом естественных наук. Исследователи, освободившиеся от предрассудков и искусственных ограничений церкви и государства, обнаружили, что мир есть арена действия законов. Солнечная система Ньютона, выразившая мощь природных законов, являла собой картину дивной гармонии, где всякому действию находилось противодействие. Законы природы привели бы к таким же результатам и в человеческих отношениях, если бы люди сумели избавиться от искусственных, наложенных ими самими ограничений.

Образование в согласии с природой представлялось первым шагом к такому более естественному обществу. Казалось ясным, что экономические и политические ограничения в конечном счете определялись ограничениями, наложенными на мысли и чувства. Началом освобождения человека от внешних оков должно было стать освобождение от оков внутренних — устаревших верований и идеалов. Так называемая общественная жизнь со всеми ее институтами была слишком лживой и извращенной, чтобы можно было доверить ей эту работу. Да и вряд ли стоило ожидать, что общество примется за такую работу, ведь она означает его разрушение. Следовательно, силой, которой можно было это верить, оказывалась природа. Даже господствовавшая тогда сенсуалистская теория познания согласовывалась с этими представлениями: настаивать на том, что ум от природы пассивен и пуст, означало восславлять возможности образования. Если разум — чистая доска, на которой делают записи внешние обстоятельства, значит, возможности образования средствами окружающей естественной среды безграничны. А поскольку мир при-

родных объектов являет собой картину гармонии и «правды», такое образование неминуемо приведет к формированию разума, исполненного ИСТИНЫ.

## 5. Образование государственное и общественное

Когда утих первоначальный энтузиазм, порожденный идеей свободы, конструктивная слабость теории стала очевидной. Просто предоставить все природе в конечном счете означало не что иное, как отбросить саму идею организованного образования, отдать его на волю случайных обстоятельств. Для осуществления процесса обучения необходим был не только какой-то метод, но и некий позитивный орган, какое-то административное средство. «Полное и гармоничное развитие всех способностей», имея в качестве заказчика «просвещенное и прогрессивное человечество», требовало для своего осуществления определенной организации. Частные лица, то здесь, то там проповедовавшие это учение, не могли сами его воплощать. Скажем, Песталоцци мог ставить эксперименты и призывать обладавших богатством и властью филантропов последовать его примеру, но даже он сознавал, что любое реальное продвижение к новым педагогическим идеалам требует поддержки государства. Осуществление нового образования, призванного создать новое общество, зависело от деятельности реально существующих государств. Движение за демократию неизбежно становилось движением за создание государственной системы ШКОЛ.

В Европе движение за общественное образование исторически совпадает с ростом националистических настроений в политике — факт, чрезвычайно важный для последующего развития. Под влиянием, в частности, немецкой традиции образование стало считаться функцией гражданского общества, а это последнее с некоторых пор начало отождествляться с национальным государством. «Государство» заменило собой «человечество», космополитизм уступал дорогу национализму. Целью образования стало формировать гражданина, а не человека\*. Обсуждаемая историческая ситуация возникла как одно из последствий наполеоновских завоеваний, особенно в Германии, где

\*Редко обращается внимание на тот факт, что в этом направлении шли и размышления Руссо. Он протестовал против существующего порядка вещей на том основании, что тот не формирует ни гражданина, ни человека. В сложившихся условиях Руссо предпочел заняться вторым, а не первым. Но у него есть немало высказываний, указывающих на то, что формирование гражданина казалось ему более высокой идеей, а его собственные усилия, воплощенные в «Эмиле», были просто наилучшим выходом, который предоставляло ему его развращенное время. — *Прим. автора.*

правители поняли (и последующие события подтвердили их правоту), что систематическое внимание к образованию способно стать для них наилучшим средством восстановления и сохранения политической целостности и мощи. Внешне государства, входящие в австро-венгерскую империю, были слабы и разделены, но под предводительством прусских государственных деятелей само это условие стало стимулом к разработке всеобъемлющей и тщательно обоснованной системы государственного образования.

Перемены практического характера неизбежно повлекли за собой изменения в теории. Индивидуалистическая теория отошла на задний план. Государство не только взяло на себя техническое обеспечение общественного образования, но и определяло его цель. А когда реальная практика такова, что система образования, от начальных классов до университета, поставляет патриотически настроенных граждан, солдат, будущих государственных чиновников и руководителей и обеспечивает возможность военного, промышленного и политического развития, теория **не** может не подчеркивать социальную эффективность в качестве своей цели. Окруженное со всех сторон врагами и соперниками, националистическое государство придавало этой цели столь большое значение, что ее интерпретация на языке туманного космополитического гуманизма представлялась совершенно недопустимой. Поскольку задача сохранения национальной независимости предполагала подчинение граждан высшим интересам государства и в области обороны, и в борьбе за первенство на мировом рынке, понятие о социальной эффективности **должно** было подразумевать такую подчиненность. Считалось, что образовательный процесс скорее тренировка в дисциплине, нежели развитие личности. Однако идеал культуры как полного развития личности сохранился, и философия образования попыталась примирить эти две идеи. Примирение приняло форму концепции «органического» характера государства. Индивид сам по себе — ничто, только поняв цели и значения социальных институтов, он становится подлинной личностью. То, что кажется подчинением политической власти и ее требованиям **безоговорочно** выполнять приказы вышестоящих, на самом деле добровольное слияние с объективным разумом, воплощенным в государстве. Таков для человека единственный способ стать подлинно человеком разумным. Характерное для философского идеализма (как в учении Гегеля) представление о развитии было именно такой преднамеренной попыткой соединить эти две идеи: полной реализации личности и «дисциплинированной» подчиненности существующим институтам.

Какие изменения произошли в немецкой философии образования за десятилетие борьбы Германии с Наполеоном за национальную независимость, **можно понять**, обратившись к Канту, хорошо выразив-

**шему** прежнюю индивидуалистски-космополитическую ориентацию. В трактате по педагогике, состоящем из лекций, прочитанных в **конце XVIII в.**, он определяет образование как процесс, посредством которого человек становится человеком. Человечество исторически вышло из природы, в отличие от человека — существа разумного, получившего от природы лишь инстинкты и аппетит. Свойство подлинно человеческой жизни состоит в создании человеком самого себя посредством своих собственных добровольных усилий; он должен сделать себя истинно нравственным, разумным и свободным существом. Это творческое усилие пронизывает образовательную деятельность многих поколений. Ускорение этого процесса зависит от людей, осознанно стремящихся воспитать своих потомков не ради сохранения существующего положения дел, а ради улучшения человечества. Но тут нас ожидает огромная трудность. Каждое поколение взрослых склонно воспитывать своих детей так, чтобы они смогли приспособиться к ныне существующему миру, и отнюдь не руководствуется идеальной целью образования: содействовать наиболее полной самореализации человечества как такового. Родители воспитывают своих детей так, чтобы они не пропали в этой жизни; правители воспитывают своих подданных как орудия для достижения собственных целей.

Кто же тогда может организовать образование так, чтобы улучшить человечество? Приходится полагаться на стремления и усилия отдельных просвещенных людей. «Вся культура начинается с частных лиц и от них распространяется вовне. Лишь через усилия людей с **возвышенными** стремлениями, способных постичь идеал лучшего будущего, возможно постепенное приближение человеческой природы к ее целям... Правители заинтересованы лишь в той подготовке подданных, которая делает из них удобные орудия осуществления их намерений». Даже финансовая поддержка правителями частных школ должна приниматься с осторожностью. Поскольку интерес правителей лежит в благополучии их собственных государств, а не в благе всего человечества, будьте готовы исполнять их планы, когда они дают **деньги на** школы. Здесь мы ясно видим настроения, характерные для индивидуалистического космополитизма XVIII в. Полное развитие отдельной личности отождествляется с целями человечества в целом и с идеей прогресса. Очевидны и опасения, что организуемое и управляемое государством образование способно помешать достижению этих идеалов. Однако не пройдет и двадцати лет, как философские наследники Канта — Фихте и Гегель выдвинут идею о том, что образование — главная функция государства; **осуществляемое** в интересах государства образование способно, в частности, возродить Германию; отдельный человек, не подчиняющийся добровольно **воспиты-**

**вающей** дисциплине государственных институтов и законов, — существо эгоистичное и неразумное, порабощенное инстинктами и обстоятельствами. Германия стала первой страной, взявшей за создание отвечающей этому духу системы всеобщего государственного обязательного образования от начальной школы до университета и за подчинение всех частных образовательных учреждений ревностному государственному регулированию.

Из нашего краткого исторического обзора следуют два вывода. Первый состоит в том, что такие термины, как «индивидуалистическая концепция образования» и «общественная концепция образования», взятые сами по себе, вне социального контекста, довольно бессмысленны. У Платона был свой идеал образования, при котором индивидуальность каждого получала развитие, а общество в целом — стабильность. В социальных условиях его эпохи этот идеал стабилизировал классовое разделение общества, при котором индивидуальность теряется. Философия образования в XVIII в. была чрезвычайно индивидуалистичной по своей ориентации, и этот индивидуализм проистекал из высокого идеала общества, расширившегося до масштабов человечества и обеспечивающего его непрерывное совершенствование. Немецкая идеалистическая философия начала XIX в. предприняла **новую** попытку примирить идеал свободного и всестороннего развития личности с идеалом общественного порядка и политической субординации. Роль посредника между интересами отдельной личности, с одной стороны, и человечества, с другой, была отведена национальному государству. А следовательно, суть этой философии, ее вдохновляющий принцип можно равно сформулировать и на языке просветителей — как «гармоничное развитие личности», и, используя более современную терминологию, — как «социальную эффективность». Все это только подтверждает сказанное в самом начале этой главы: представление об образовании как об общественном процессе и общественной функции не имеет определенного смысла, если мы не уточним, какое, собственно, общество мы имеем в виду.

Эти соображения подталкивают нас ко второму **выводу**. Одна из фундаментальных проблем такой организации образования в демократическом обществе, которая служила бы интересам развития демократии, — конфликт между национальной и более широкой социальной целями. **Прежняя** космополитическая и «гуманистическая» концепция страдала как общей невняtnостью, так и отсутствием конкретных средств осуществления образования и управления им. В Западной Европе, за исключением, пожалуй, Англии, новая идея важности образования для благосостояния и прогресса человечества попала в ловушку национальных интересов и была поставлена на службу жестко определенным и узким социальным целям. Произошло

отождествление социальной цели образования с государственной; в результате было утрачено понимание его социального смысла.

Подобная путаница характерна и для современного состояния взаимоотношений между людьми. С одной стороны, наука, торговля и искусство перешагивают государственные границы. Они интернациональны по своему содержанию и способам и предполагают взаимозависимость и сотрудничество народов, населяющих разные страны. В то же время идея **национального** суверенитета никогда так громко не звучала в политике, как в наши дни. Народы живут в состоянии еле сдерживаемой вражды или открытой войны со своими соседями. Считается, что каждый имеет свои **собственные** национальные интересы, судить о которых, и тем более вмешиваться, никто не вправе. Поставить это под сомнение означает усомниться в самой идее национальной **независимости**, которая считается основополагающей и в практической политике, и в политической науке. Данное противоречие (а это именно противоречие) между широкой сферой общей и взаимно полезной социальной жизни и более узкой областью исключительных, а следовательно, потенциально агрессивных устремлений и целей требует от педагогической теории более ясного представления о смысле определения «социальный» в отношении функции образования.

Возможно ли, чтобы система образования управлялась государством и все же широкие социальные цели образовательного процесса не были ограничены, упрощены и извращены? Внутри государства позитивному решению этого вопроса мешает сохраняющийся в современных экономических условиях раскол общества на классы. В международном аспекте он оказывается связанным с попытками примирить патриотизм с преданностью общечеловеческим ценностям, не зависящим от государственных границ. Однако решение его не может быть достигнуто одними лишь негативными средствами: недостаточно, например, позаботиться о том, чтобы образование не использовалось в качестве **инструмента, облегчающего** эксплуатацию одного класса другим, — школы должны быть устроены так, чтобы они на деле, а не только на словах снижали влияние экономического неравенства и обеспечивали всем представителям подрастающего поколения равные возможности для будущей карьеры. Осуществление этой цели требует не только адекватных управленческих решений, касающихся устройства школ, и такого пополнения семейных доходов, которое позволило бы всем молодым людям посещать эти школы, но и таких изменений в традиционных представлениях о культуре, содержании образования, методах преподавания и поддержания дисциплины, которые позволили бы обществу сохранять воспитывающее влияние на всю молодежь до тех пор, пока она не будет готова сама от-

**вечать** за свою экономическое и общественное будущее. Хотя все это может показаться делом далекого будущего, но демократический идеал образования останется смехотворной или даже трагической иллюзией, если не будет оказывать все большего и большего влияния на нашу систему государственного образования.

Этот принцип применим и к вопросам, касающимся межгосударственных отношений. Недостаточно твердить об ужасах войны и избегать всего, что может стимулировать зависть и враждебные чувства к другим народам. Нужно подчеркивать все то, что связывает людей друг с другом в совместном стремлении к общечеловеческим целям независимо от географических границ. Образование должно внедрять в сознание людей идею второстепенности национальной суверенности по отношению к более полным, свободным и плодотворным объединениям и взаимодействиям людей. Если сказанное кажется кому-то не имеющим отношения к философии образования, то это означает, что развитая в предыдущих главах идея образования не была адекватно понята. Эти выводы связаны с самой идеей образования как освобождения индивидуальных возможностей личности в процессе ее непрерывного развития, направленного к социальным целям; они представляют собой естественный результат последовательного применения демократического критерия к образованию.

**Резюме.** Поскольку образование — процесс социальный, а социальные основы общества бывают разные, чтобы критиковать старое и строить новое образование, необходимо иметь определенный идеал общества. Для оценки важности той или иной формы общественной жизни выбраны два положения: степень общности интересов группы для всех ее членов и свобода взаимодействия данной группы с другими. Иначе говоря, нежелательно строить общество, которое устанавливает **внутренние** и внешние барьеры для свободного взаимодействия и обмена жизненным опытом между людьми. Демократическое общество обеспечивает равный доступ своих членов ко всем благам и гибкую адаптацию своих институтов посредством взаимодействия различных форм совместной жизни. Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и такие умонастроения, благодаря которым изменения в **обществе** происходят постепенно, не порождая беспорядков.

С этой точки зрения были рассмотрены три философии образования, известные нам из истории. Оказалось, что идеал платоновской философии образования был внешне довольно похож на сформулированный нами, но его компромиссная разработка привела к выбору в качестве образовательной единицы не индивида, а класса индивидов. Так называемый просветительский индивидуализм XVIII в. расширял

понятие общества до масштабов человечества, средством прогресса которого должен был служить индивид. Но и эта концепция не имела никаких возможностей обеспечить осуществление этого идеала, что видно уже из провозглашенного ею лозунга возвращения к природе. Идеалистические философии XIX в., подчеркивавшие значение социальных институтов, восполнили этот пробел, сделав средством осуществления идеала национальное государство, но при этом они сузили представление об общественном характере образования, подменив общество государством, возродили идею подчинения личности обществу.

## 1. Природа цели

Все сказанное в предыдущих главах фактически предвосхищает выводы, полученные при рассмотрении образования в демократическом обществе, в котором цель образования — дать человеку возможность продолжать образование, или, иначе, что цель и награда учения — продолжение возможности расти. Данное представление применимо ко всем членам общества только в том случае, если в нем существуют свободное взаимодействие людей друг с другом, возможности для воспроизводства социальных обычаев и установлений, справедливое вознаграждение, равномерное распределение благ. Все сказанное и означает демократическое общество. Поэтому в наших поисках цели образования мы и не пытались найти ее вне самого образовательного процесса. Это противоречило бы духу нашего подхода. Нас больше интересует различие, которое существует между целями, лежащими внутри процесса и устанавливаемыми извне. Последние всегда возникают, если в обществе сохраняется неравенство. В этом случае цели некоторых социальных групп определяются внешним диктатом, а не рождаются в ходе свободного развития опыта, они служат средствами достижения иных, якобы более высоких, но чужих целей.

Прежде всего мы попытаемся определить природу цели, лежащей внутри **самой деятельности**, а не навязываемой извне. Мы можем подойти к такому определению, сравнив *цели с результатами*. Всякое высвобождение энергии имеет результаты. Ветер веет над песчаной пустыней, и положение песчинок меняется. Здесь есть результат, следствие, но нет цели. В этом результате нет ничего такого, что являлось бы завершением, выполнением какой-то задачи или окончанием процесса, предшествовавшего данному состоянию, произошло пространственное перераспределение, при котором одно состояние дел ничем не лучше и не хуже предыдущего. Следовательно, отсутствует основание для выбора одного положения вещей в качестве начала, а другого, более позднего, в качестве окончания, а также для рассмотрения того, что лежит между ними, в качестве процесса трансформации и реализации.

В поведении пчел, в отличие от перемещения песка пустыни под действием ветра, можно усмотреть цель. Не потому, что действия пчел преднамеренны или осознанны, но они являются завершением того, что им предшествовало. Когда пчелы собирают пыльцу, делают **воск** и строят соты, каждый шаг готовит почву для следующего. Когда соты построены, матка откладывает в них яйца; когда яйца отложены, пче-

лы запечатывают их и поддерживают температуру, необходимую для выведения личинок. Когда потомство появляется, пчелы вскармливают его до тех пор, пока оно не сможет само о себе позаботиться. Эти факты нам так хорошо знакомы, что мы обычно не задумываемся над ними, считая жизнь и инстинктивное поведение каким-то чудом. А в результате мы не видим главного, т. е. не понимаем важности временной упорядоченности всех элементов, не улавливаем связи событий, последовательности смены стадий процесса от условного начала до итога и завершения.

Поскольку цели всегда связаны с результатами, первое, на что необходимо обратить внимание, когда ставится вопрос о целях, обладает ли рассматриваемая работа внутренней непрерывностью, не является ли она просто неким набором не связанных между собой действий, исполнением сначала одного, а потом другого. Говорить о целях образования в условиях, когда чуть ли не каждое действие ученика на уроке выполняется по команде учителя, а дома **определяется** количеством заданных уроков, — значит городить идеалистическую чепуху. Столь же несерьезно говорить о цели случайных и не связанных между собой действий, которые педагоги именуют «спонтанным самовыражением». Цель предполагает деятельность упорядоченную и направленную, такую, в которой все стадии процесса ведут к его завершению. Если деятельность имеет определенную временную протяженность и за это время происходят какие-то изменения, то говорить о том, что у нее есть цель, можно только в случае предвидения деятелями ее окончания. Если бы пчелы предвидели последствия своих действий, т. е. могли мысленно представить, к чему они ведут, у пчел было бы самое главное из того, что составляет цель. Следовательно, бессмысленно говорить о цели образования (или любого другого сложного предприятия) в условиях, которые не позволяют предвидеть результаты деятельности и не побуждают человека заранее подумать о том, что должно получиться после осуществления тех или иных действий.

Далее, цель как предвидимое завершение деятельности придает ей направление; цель не есть нечто, наблюдаемое деятелем со стороны, она реально влияет на усилия, предпринимаемые им для ее достижения. Предвидение результата имеет три важные функции. Во-первых, оно включает тщательное рассмотрение имеющихся условий для установления средств достижения цели и возможных помех на пути к ней. Во-вторых, устанавливается определенный порядок, последовательность в использовании средств, производится их экономный отбор и оптимальное сочетание. В-третьих, предвидение позволяет осуществить выбор из имеющихся альтернатив. Если мы в состоянии предсказать результаты действия тем или другим образом, можно затем сравнить эффективность разных способов действия и вынести сужде-

ние, какой из них более предпочтителен. Если мы знаем, что стоячая вода благоприятна для москитов, а они, как известно, переносят болезни, то можем, если нам не нравится предвидимый результат, предпринять шаги, чтобы избежать его. Если для нас это не игра ума и мы стараемся предвидеть результат не просто как зрители, а как люди, заинтересованные в нем, значит, мы являемся участниками процесса, приводящего к этому результату. Мы активно вмешиваемся в него, чтобы добиться того или другого результата.

Эти функции, конечно, взаимосвязаны. Мы можем предвидеть результаты деятельности лишь тогда, когда тщательно исследуем наличные условия, в которых она протекает, а важность этих результатов служит мотивом для прилежного наблюдения. Чем наблюдательнее мы, тем больше разнообразных возможностей и препятствий мы видим на пути к цели и тем многочисленнее альтернативы, между которыми **можно** сделать выбор. В свою очередь, чем **многочисленнее** альтернативы, тем больший смысл имеют избранные действия и тем легче их контролировать. Единственный возможный результат дает мало пищи для ума и резко ограничивает смысл деятельности. Человеку остается лишь упрямо стремиться к финишной отметке. Иногда такой прямолинейный способ может быть эффективным, но, если вдруг возникают неожиданные трудности, в распоряжении человека оказывается гораздо меньше ресурсов, чем было бы в том случае, если бы он выбрал этот способ действий после **более** широкого обзора возможностей. Ему будет нелегко подстроиться к новым обстоятельствам.

Общий вывод состоит в том, что действовать целенаправленно — это то же самое, что действовать **разумно**. Предвидение цели осуществляется на основе **наблюдения**, отбора и упорядочения объектов, а также собственных возможностей. Делать все это можно только обладая разумом, так как разумной называется целенаправленная деятельность, осуществляемая на основе осмысления фактов и их взаимосвязи друг с другом. Действовать разумно — значит предвидеть возможное будущее, составить план, найти средства для осуществления замысла и рассмотреть возможные препятствия. Если это не смутная мечта, а реальный замысел, план должен принимать в расчет все ресурсы и учитывать все трудности. А разум и есть способность соотносить наличные условия с будущими результатами, последствия с имеющимися условиями. Человеческая глупость, недалёковидность и неразумность, пропорциональна рвению, с которым он берется за дело, не поняв, чего он, собственно, хочет, т. е. каковы должны быть последствия его действий. Человеку явно не хватает ума, если он лишь смутно представляет себе, какие **результаты** ему нужны, и действует наобум, если он строит планы, предварительно не изучив имеющиеся условия, включая и его собственные способности. Дово-

льно легкомысленно делать мерой происходящего свои мимолетные **ощущения**. Чтобы действовать разумно, надо, планируя деятельность, «остановиться, оглянуться, прислушаться».

Сказанного достаточно, чтобы показать важность целенаправленной деятельности в развитии опыта. Мы привыкли чересчур абстрактно воспринимать слово «сознание», забывая, что быть сознательным значит отдавать себе отчет в том, чем мы заняты, осознанность деятельности связана с такими ее чертами, как преднамеренность, работанность, **целенаправленность**. Обладать сознанием вовсе не значит только воспринимать, просто получать впечатления от внешних объектов, проще говоря, глазеть по сторонам. Осознанность — это целенаправленность как качество деятельности, которым она обладает благодаря тому, что направляется целью. Иметь **цель** означает действовать осмысленно, а не автоматически, на самом деле намереваться что-то сделать и в свете этого намерения воспринимать смысл происходящего.

## 2. Критерии правильности поставленной цели

Выводы, к которым мы пришли теперь, можно использовать, чтобы рассмотреть критерии правильно поставленных целей.

1. **Постановка цели** должна вытекать из **существующих** условий, основываться на изучении того, что происходит сейчас, т. е. ресурсов и трудностей складывающейся ситуации. В педагогике и этике при постановке целей деятельности этот принцип часто нарушается: в качестве достойных принимаются цели, лежащие *за пределами* деятельности, чуждые конкретной ситуации, исходящие из некоего внешнего источника. Тогда проблемой становится само **приведение** деятельности в соответствие с этими извне поставленными целями, ради которых *мы должны* действовать. Подобные цели всегда ограничивают интеллектуальные возможности, не позволяют им реализоваться в предвидении, наблюдении и выборе наилучшей из имеющихся альтернативных возможностей. Они не вырабатываются самим умом, а навязываются извне в готовом виде, оставляя уму для их реализации лишь механический выбор средств.

2. До сих пор изложение велось так, как будто цели могут быть полностью сформулированы до того, как мы попытаемся их осуществить. Это впечатление не вполне адекватно и требует уточнения. Цель возникает как приблизительное представление. Практическое стремление реализовать ее проверяет ее ценность. Если приблизительного представления достаточно, чтобы успешно направлять деятельность, больше ничего и не нужно, поскольку назначение цели — вести впечатление, а для этого иногда достаточно просто намек. Но обычно — по

крайней мере в сложных ситуациях — совершение каких-то действий выявляет не **замеченные** прежде **обстоятельства**. Первоначальную цель приходится пересмотреть: что-то добавить, а от чего-то отказаться. Чтобы соответствовать изменяющимся обстоятельствам, цель должна быть *гибкой*. Цель, навязанная извне, не может не быть жесткой. Она не предполагает действенной взаимосвязи с конкретными условиями. То, что происходит в процессе ее реализации, не способно ни подтвердить, ни отбросить, ни изменить ее. На такой цели можно только настаивать. Неудачу, связанную с недостаточной адаптируемостью цели, обычно относят на счет неблагоприятных обстоятельств, а не того факта, что сама цель в данных обстоятельствах стала неразумной. Ценность правильно поставленной цели, напротив, состоит в **том**, что мы можем использовать ее для изменения неблагоприятных условий. Это позволяет изменять условия в желательном направлении. Фермер, пассивно принимающий сюрпризы погоды, совершает не меньшую ошибку, чем тот, который строит свои планы, абсолютно игнорируя **возможности** почвы, климата и т. д. Один из пороков абстрактной или слишком отдаленной внешней цели в образовании состоит в том, что ее неприложимость к сегодняшней практике вынуждает хвататься за рлучайно подвернувшиеся возможности. Правильная цель **учитывает** реальный опыт учеников, при этом предварительный план действий непрерывно модифицируется в соответствии с меняющимися условиями. Короче говоря, цель экспериментальна, а следовательно, постоянно уточняется **по** мере ее проверки в действии.

3. Цель должна высвобождать энергию, необходимую для деятельности. Выражение «видеть цель» вводит в заблуждение, потому что ставит перед нашим мысленным взором окончание или прекращение процесса. Единственный способ понять **смысл** деятельности — поставить перед своим умственным взором объект, в котором воплощается ее завершение, — нечто вроде мишени, в которую хочет попасть стрелок. Однако следует помнить, что *объект* есть лишь метка, знак, используемый разумом для конкретизации *деятельности*, которую человек намеревается выполнить. Строго говоря, целью является не сама мишень, а попадание в нее, человек *прицеливается*, глядя на мишень, но видя ее через *прицел* ружья. Различные объекты, о которых приходится думать **при** выполнении деятельности, суть средства направлять ее. Конечно, можно целиться в кролика, например, просто ради того, чтобы поупражняться в стрельбе по цели. Но если человеку нужен именно кролик — он хочет его съесть или предъявить в качестве доказательства своего мастерства, в общем, он именно хочет что-то сделать с ним, — тогда кролик оказывается непосредственным фактором деятельности. Другими словами, в действительности целью является не вещь сама по себе, а действие с вещью. Объект представляет **собой**

лишь один из компонентов цели — успешного продолжения деятельности. Именно это и имелось в виду, когда говорилось о «высвобождении энергии, необходимой для деятельности».

Действия, предпринимаемые ради того, чтобы деятельность могла **продолжаться**, резко отличаются от действий во имя статичной цели, навязанной извне. Такая цель всегда воспринимается как неизменная, это *некий объект*, которого следует добиться. Если представление человека о цели именно таково, деятельность становится лишь необходимым средством для достижения чего-то другого, и сама по себе **она** не представляет ничего значимого, важного. По сравнению с **целью** она — лишь неизбежное зло, нечто такое, через что надо пройти для получения приза. Другими словами, представление о цели как о чем-то внешнем по отношению к деятельности отделяет ее от средств; если **же** цель вырастает из самой деятельности как план управления **ею**, то она есть одновременно и цель, и средства, разделить которые весьма непросто. Любое средство временно служит целью, пока мы не достигнем ее. Любая цель, как только мы ее достигаем, становится средством продолжения деятельности. Мы называем ее целью, когда она указывает направление деятельности, которой мы занимаемся, и средством, когда она указывает на существующее положение вещей. Всякое разобщение целей и средств так сильно снижает значение деятельности, что превращает ее в тяжкий и нудный труд, которого всякий постарался бы избежать, если бы мог. Занятие фермерством предполагает, например, работу с растениями и животными. Для самого фермера, безусловно, очень существенно, любит он их или относится к ним как к необходимым средствам получить нечто другое, что его единственно и интересует. В первом случае в его деятельности важно все, всякий **ее** аспект по-своему ценен. На каждом этапе он приобретает опыт продвижения к своей цели, при этом дальняя цель или конечный результат выступают как предвидение, позволяющее его деятельности протекать свободно и полно, — ведь если фермер не будет смотреть вперед, его скорее всего ждет неудача. Таким образом, цель в той же мере, что и все другие элементы деятельности, является ее средством.

### 3. Целеполагание в образовании

У педагогических целей нет особой специфики — все происходит точно так же, как в любой целенаправленной деятельности. Педагогу, как и фермеру, надо совершать определенные действия, у него тоже есть определенные ресурсы и ему приходится преодолевать возникающие препятствия. Условия деятельности фермера — как ресурсы, так **и** препятствия — имеют собственную структуру и существуют незави-

симо от его целей. Семена дают ростки, идут дожди, светит солнце, размножаются и **наносят** вред растениям насекомые, сменяют друг друга времена года. Фермеру необходимо извлечь пользу из всех этих разнообразных условий, согласовать свои усилия с действием природных факторов, а не противодействовать им. Было бы абсурдом, если бы он ставил себе цели вне всякой связи с состоянием почвы, климатом, спецификой роста растений и т. д. Он должен предвидеть последствия взаимодействия его усилий с тем, что его окружает; это предвидение изо дня в день направляет его действия. Предвидение возможных последствий ведет к более тщательному и широкому изучению природы и функций **явлений**, с которыми фермеру приходится иметь дело, и к разработке плана — определенного порядка подлежащих выполнению действий.

То же **самое** можно сказать и о воспитателе — родителе или учителе. Устанавливать «собственные» цели в качестве ориентира для роста детей не менее абсурдно, чем **стремиться** к идеалу хозяйствования, не зависящему от природных условий. Целеполагание означает принятие ответственности за изучение условий, предвидение последствий и упорядочение действий, что необходимо для выполнения любой деятельности, будь то деятельность фермера или педагога. Ценность всякой цели определяется тем, насколько она способствует — в каждый момент деятельности — изучению условий, выбору средств и планированию **действий**. Если же она входит в противоречие со здравым смыслом (что наверняка произойдет, если она навязана извне или принята по обязанности), она только мешает делу.

Стоит напомнить, что образование не может иметь цели, цели бывают у людей — родителей, педагогов и т. д., а не у абстрактных понятий. Разнообразие целей неисчерпаемо, они различны для разных детей и меняются, по мере того как растут дети и опыт тех, кто их учит. Даже самые возвышенные цели, оставаясь лишь громкими словами, способны принести больше вреда, чем пользы, если не сознавать, что это не столько цели, сколько советы педагогам о том, как можно изучать условия, прогнозировать последствия и выбирать средства деятельности, чтобы максимально использовать возможности всякой конкретной ситуации. Как написал недавно один педагог: «Заставить этого мальчика читать романы Вальтера Скотта вместо примитивных комиксов про сыщиков, научить эту девочку шить, искоренить задиристость у Джона, подготовить этот класс к изучению медицины — вот примеры миллионов целей, которые реально стоят перед нами в конкретной работе на ниве народного образования».

Имея в виду все эти рассуждения, определим некоторые характеристики всякой правильно поставленной педагогической цели.

1. Педагогическая цель должна опираться на внутренние резервы и потребности (включая врожденные инстинкты и приобретенные привычки) конкретного учащегося. Использование в качестве цели идеи подготовки ребенка к чему-то ведет, как мы видели, к пренебрежению реальными возможностями настоящего и ориентации на отдаленное будущее. **Взрослые** вообще склонны принимать дорогие их сердцу идеи в качестве целей образования независимо от способностей учащихся. Велико и стремление найти такие единые для всех цели образования, что способности и потребности индивида просто игнорируются. Нельзя забывать, что учение — это деятельность конкретного человека в определенное время и в определенном месте. Изучая способности и склонности детей и решая, что из них в результате может получиться, взрослому чрезвычайно важно смотреть на дело более широко. Так, **например**, художественные способности взрослых — реализация детских задатков; и, не имея в качестве образца достижений взрослых художников, мы бы ничего не знали о значении таких детских занятий, как рисование, копирование, лепка, раскрашивание. Точно так же мы не смогли бы понять важность невнятных попыток младенца сказать что-то, если бы не существовало взрослой речи. Но одно дело — использовать достижения взрослых как контекст для рассмотрения и изучения деятельности детей, совсем другое — выставлять эти достижения в качестве фиксированных целей без учета конкретных возможностей тех, кто учится.

2. Цель **должна** определять способ взаимодействия с учащимися **и** среду, необходимую для высвобождения и организации их способностей. Если цель не содействует разработке конкретных процедур, позволяющих проверить, уточнить и развить ее, она ничего не стоит. Вместо того чтобы помогать в решении конкретных задач преподавания, она только мешает наблюдать и оценивать ситуацию с позиций здравого смысла. Такая цель отсекает все, что прямо не относится к предполагаемому фиксированному результату, она уже в силу самой своей жесткости лишает педагога возможности внимательно относиться к конкретным условиям. Действительно, если цель в любом случае **должна** быть достигнута, какой смысл замечать детали, которые все равно не принимаются в расчет?

Это зло — навязывание целей извне — укоренилось очень глубоко. Учителя получают такие цели от своих руководителей, а те, в свою очередь, от современного им общества. Учителя навязывают их детям. В результате, прежде всего, **интеллект** самого учителя оказывается не свободен, будучи ограничен целями, формулируемыми где-то «наверху». Отдельный учитель чрезвычайно редко бывает настолько свободен от диктата авторитетов (учебника, методичек, предписанной программы обучения и т. д.), что может позволить себе интеллектуаль-

ное общение с учеником на материале своей дисциплины. Недоверие, проявляемое к педагогическому опыту учителей, отражается на отношении к ним со стороны учеников, которые получают цели через вторые или даже третьи руки и постоянно сбиты с толку конфликтом между своими собственными естественными целями и навязанными извне. Пока не будет признан демократический принцип непреложной значимости всякого приращения опыта, нам не преодолеть интеллектуального дискомфорта, порождаемого необходимостью приспособливаться к внешним целям.

3. Особой бдительности требуют от педагогов цели, называемые общими и **главными**. Любая, сколь угодно конкретная, деятельность благодаря своим разветвленным связям ведет к безграничному множеству последствий и потому, безусловно, имеет не только конкретные, но и общие цели. Если некая общая идея делает человека более чувствительным к этим связям, она не может быть «чересчур» общей. Но слово «общий» означает также «абстрактный», т. е. оторванный и удаленный от всякого конкретного контекста. Такая абстрактность снова отбрасывает нас к представлениям о преподавании и учении как средствах подготовки к цели, никак не связанной с этими средствами. Образование в каждый момент в самом буквальном смысле самоценно, а это значит, что любое занятие или учебный предмет воспитывает не как таковой, а в той мере, в какой он необходим в данный конкретный момент. По-настоящему общая цель расширяет кругозор, побуждает человека принимать в расчет более широкий круг возможных последствий своей деятельности (т. е. ее связей). Это ведет к более широкому и гибкому подходу в выборе средств. Чем больше взаимодействующих факторов учитывает, например, фермер, тем разнообразнее окажутся доступные ему в нужный момент ресурсы. Он увидит больше отправных точек, и в его распоряжении окажется больше способов добиться желаемого. Чем полнее представление человека о возможных результатах, тем менее он в каждый данный момент связан в своих действиях ограниченным набором альтернатив. Зная достаточно, человек может начать действовать практически с чего угодно, осуществляя свою деятельность последовательно и плодотворно.

Поняв, что **наиболее** общей (всеобщей) целью образования является **изучение** всего пространства существующих видов деятельности, мы можем перейти теперь к рассмотрению конкретных важных целей, выдвигаемых современными образовательными теориями, и попытаться понять, как в их свете выглядят разнообразные конкретные цели, которые всегда были предметом беспокойства педагогов. Мы считаем (и это непосредственно следует из сказанного выше), что нет никакой необходимости делать выбор между этими целями или считать, что они противоречат друг с другом. Когда мы оказываемся перед необхо-

димостью действовать, нам приходится выбрать какое-то определенное действие, но что касается общих целей, любое их **количество** может сосуществовать, не входя в противоречие друг с другом, поскольку они означают лишь разные способы смотреть на одно и **то же**. Человек не может одновременно взбираться на несколько гор, но вид с каждой из покоренных вершин добавляет что-то, к общей картине мира, а не образует несопоставимые, конкурирующие миры. Или, формулируя несколько иначе, всякая **крупная** цель ставит перед педагогом конкретную совокупность вопросов и определенным образом направляет его наблюдения. Это означает, что чем больше у нас таких общих целей, тем лучше: одна формулировка будет высвечивать то, что упускает другая. Многообразие сформулированных целей для педагога то же, что обилие гипотез для ученого-исследователя.

Резюме. Цель можно определить как возможный результат какого-либо естественного процесса, становящегося фактом сознания и фактором, учитываемым при изучении складывающихся **условий и выборе** способов дальнейших действий. Наличие цели означает, что деятельность стала разумной. Она предполагает, в частности, способность предвидеть различные — в зависимости от выбора способа деятельности — последствия и использовать это предвидение так, что оно направляет наблюдения и эксперименты. Понимаемая так цель, таким образом, во всем противостоит жестко фиксированной, навязываемой процессу деятельности извне, которая не стимулирует работу ума, а просто приказывает делать то-то и то-то. Внешняя цель никак не связана с тем, что происходит здесь и теперь, она оторвана от средств, при помощи которых должна достигаться. Такая цель не освобождает и не направляет деятельность, а устанавливает ей пределы. Именно распространенность в образовании навязанных извне целей повинна в том, что так силен акцент на подготовке к отдаленному будущему, а труд учителя и ученика оказывается механическим и рабским.

## Глава IX. Естественное развитие и социальная эффективность как цели образования

### 1. Природа как источник педагогических целей

Как было отмечено, попытки установить главную цель образования, которая подчиняла бы себе все остальные, бесплодны. Мы показали, что, поскольку общие цели суть не что иное, как перспективные подходы к изучению существующих условий и оценки их возможностей, они могут существовать в любом количестве, нисколько не противореча друг другу. Действительно, в разные времена было выдвинуто множество таких целей, имевших в конкретный момент в данном месте огромное значение. Постановка цели — это подчеркивание ее злободневности на данный период, никто ведь не акцентирует внимание на вещах, очевидно недостойных его. Установка цели исходит из недостатков и нужд современной жизни; а то, что нам кажется вполне или хотя бы относительно благополучным, принимаем как должное. Формулируя цели, мы определяем изменения, которые необходимо **произвести**. Стало быть, нет ничего парадоксального и требующего специальных разъяснений в том, что каждая эпоха или поколение сознательно подчеркивают в своих перспективных планах именно то, чего не хватает в реальной действительности. Эпохи авторитарного правления рождают стремление к большей личной свободе, периоды беспорядочной индивидуальной активности вызывают потребность в подчинении индивида обществу как цели образования.

Так реально существующая неосознанная практика и сознательно поставленные цели уравновешивают друг друга. В разные времена на передний план выдвигались такие цели, как **полнота** жизненных впечатлений, совершенствование методов изучения языка, замена вербальных методов практическими, социальная **эффективность**, личная культура, служение обществу, всестороннее развитие **личности**, энциклопедичность знаний, дисциплина, **развитие** эстетических вкусов, практическая польза и т. д. В этой главе мы рассмотрим три идеи, ставшие за последнее время весьма влиятельными. Некоторые другие по разным поводам **обсуждались** в **предыдущих** главах, а еще несколько мы обсудим позднее, при рассмотрении природы знания и ценности учения. Начнем с подхода, согласно которому образование есть процесс развития в согласии с природой, оттолкнувшись от тезиса Руссо, противопоставлявшего природу обществу (см. гл. VII, п. 4), а

затем перейдем к концепции социальной эффективности, которая, наоборот, ставит социальное выше природного.

Испытывая отвращение к царящим повсюду условным и искусственным методам преподавания, реформаторы образования склонны в поисках эталона обращаться к природе. Считается, что природа сама задает **законы** и цель развития, а Наше дело — следовать за ней и подчиняться ее требованиям. Позитивное значение этой концепции состоит в том, что она властно указывает на порочность **целей**, не учитывающих природные дарования учащихся. Ее слабость — в легкости, с которой природное в смысле «нормальное» смешивается с «естественным». Конструктивная роль интеллекта в предвидении и проектировании обесценивается: нам остается только не вмешиваться и дать природе делать свое дело. Поскольку ни у кого достоинства и недостатки этой доктрины не выражены лучше, **чем** у Руссо, обратимся к нему.

Руссо говорит: «Наше образование мы получаем из трех источников: природа, люди и вещи. Спонтанное **развитие** нашего организма и способностей составляет образование природой. Обучение тому, как пользоваться этим развитием, составляет образование, даваемое нам людьми. Приобретение нами собственного опыта относительно окружающих объектов составляет образование вещами. **Лишь** в том случае, когда эти три вида образования созвучны и направлены на решение одних и тех же задач, человек идет к своей истинной цели... Если нас спросят, какова же цель, ответом будет: «Та самая, которую имеет природа. Поскольку, раз уж для совершенствования воспитания необходимо содействие трех его видов, то именно тот из них, который нам абсолютно не подвластен, должен управлять двумя другими». Затем он определяет природу как врожденные способности и склонности, «такие, какими они существуют до изменений, вызванных ограничивающими развитие благоприобретенными собственными привычками и влиянием чужих мнений».

**Формулировка** Руссо заслуживает тщательного рассмотрения. Она содержит самые фундаментальные истины, когда-либо высказанные об образовании, в соединении с забавным вывертом. Сказанное в первых предложениях вряд ли можно было бы выразить лучше. Три фактора образовательного развития суть а) врожденная структура органов нашего тела и их функциональная активность; б) различное применение деятельности этих органов, ставшее возможным благодаря влиянию других людей; в) непосредственное взаимодействие организма со средой. Это заявление, безусловно, вскрывает суть проблемы. Два других его предположения не менее значительны: а) только в том случае, когда все три фактора образования действуют в согласии и сотрудничестве, происходит нормальное развитие индиви-

да; б) врожденные возможности организма, будучи первичными, — основа для достижения согласия.

Однако достаточно вчитаться чуть внимательнее, дополнив эти утверждения Руссо другими его высказываниями, чтобы понять: на самом деле он рассматривает эти аспекты воспитания как отдельные и не зависящие друг от друга. Особенно сильна его вера в существование самопроизвольного, или, как он говорит, «спонтанного», развития природных органов и способностей. Они, полагает Руссо, развиваются самостоятельно, какие бы возможности применения ни предоставляло им окружение. И именно этому спонтанному развитию должно быть подчинено формирующее воздействие социальных контактов. Но есть огромная разница между использованием врожденных способностей в согласии с ними самими (т. е. не допуская насилия над ними и их извращения) и предположением, что они могут нормально развиваться независимо от какого бы то ни было использования и что именно такое развитие является моделью всякого **учения**. Обратившись еще раз к нашему примеру, прекрасно иллюстрирующему развитие под влиянием образования — процесс обретения речи, — мы можем убедиться, что это не так. Этот процесс берет начало во врожденной активности голосового аппарата, органов слуха и т. д., однако абсурдно было бы предполагать, что все эти органы могут развиваться сами по себе и результатом такого развития станет внятная речь. Понятый буквально, принцип Руссо означал бы, что взрослые должны относиться к лепету ребенка не просто как к началу развития внятной речи (каковыми эти звуки и являются), но как к чему-то, наилучшим образом представляющему саму речь, т. е. моделью для обучения языку.

Подводя итог, скажем, что Руссо, призвавший к столь необходимой образованию реформе, был прав, когда утверждал, что структура и деятельность наших органов обеспечивают **условия** обучения любому их использованию, но глубоко ошибался, заявляя, что они задают не только условия, но и **цели** своего развития. В действительности врожденные способности *развиваются* не посредством случайных и **непроизвольных** проявлений, а в процессе осмысленного применения, которое они получают. И задача социальной среды, как мы видели, в том и состоит, чтобы направлять их рост посредством наилучшего возможного использования. Инстинктивные действия можно — метафорически — назвать самопроизвольными в том **смысле**, что всякий орган имеет вполне определенные функции, настолько определенные, что попытки идти против них способны извратить или остановить **их** развитие. Однако представление о возможности самопроизвольного нормального развития этих функций — чистый миф. Природные (врожденные) способности инициируют и ограничивают образование,

но не определяют его результатов или целей. Всякое учение берет начало в природных способностях человека, но учение не может быть сведено к их самопроизвольному развитию, без всяких усилий со стороны учителя. Руссо придерживался противоположного мнения потому, что отождествлял природу с Богом, для него врожденные способности божественно хороши и исходят непосредственно от мудрого и всеблаготворца. Перефразируя английскую поговорку, гласящую, что Бог создал деревню, а человек — город, можно сказать, что Бог создал человеческие органы и врожденные способности, а человек нашел им недостойное применение. Следовательно, развитие **первых** определяет уровень, которому последнее должно подчиняться. Когда люди пытаются определять, как должны применяться врожденные способности, они вмешиваются в Божий **промысел**. **Вмешательство** социальных установлений в природу, Божье творение, Руссо считает главным источником человеческих пороков. Его горячая проповедь благородной сущности всех естественных склонностей человека была реакцией на общепринятое представление о врожденной греховности человеческой природы, и потому она сыграла важнейшую роль в изменении взгляда на **ребенка**. Едва ли надо повторять, что простейшие природные инстинкты сами по себе не хороши и не плохи, они становятся таковыми в зависимости от целей, ради которых используются. Нет сомнения и в том, что игнорирование, подавление или преждевременное эксплуатирование одних инстинктов за счет других ответственны за возникновение многих пороков, которых можно было избежать. Но из этого следует вовсе не то, что детям надо предоставить полную свободу «спонтанного развития», а необходимость организовать благоприятную для их развития среду. Если обратиться к рациональному зерну, имеющемуся в позиции Руссо, мы **обнаружим**, что выбор естественного развития в качестве **общей** цели позволил ему указать средства исправления многих пороков окружающей жизни и поставить ряд конкретных целей.

1. Стремление обеспечить естественное развитие выдвигает на передний план заботу о теле и необходимости здоровья и силы. Ставя эту Цель, он как бы говорит родителям и педагогам: «Не может быть нормального развития без заботы о бодрости тела», — факт достаточно очевидный, и все же его действительное признание почти неминуемо **революционизировало** бы наши педагогические методы. «Природа», конечно, термин приблизительный и метафорический, но если она и Учит чему, так это необходимости выявлять эффективные педагогические условия и учиться согласовывать с ними нашу деятельность. Без этого самые благородные и идеальные цели обречены на неудачу, они останутся страстными призывами, лишенными действенной силы.

2. Цель естественного развития превращается в заботу о физической подвижности. Руссо говорит: «Дети всегда в движении, сидячий образ жизни для них губителен». Вряд ли он был прав, провозглашая, что «намерение природы состоит в укреплении тела прежде упражнения ума», но если бы он сказал, что «намерение» природы (если принять его образный стиль выражения) состоит в развитии ума непосредственно через упражнения мышц тела, он, безусловно, отметил бы существенный факт. Иными словами, цель следования природе в своем конкретном воплощении заставляет учитывать реальную роль физической силы в исследовании среды, работе с разными материалами, играх и спортивных занятиях.

3. Эта общая цель направляет внимание на индивидуальные различия между детьми. Пытаясь руководствоваться принципом учета врожденных способностей, невозможно не поражаться тому, сколь различны они у разных людей. Это касается не только интенсивности проявления способностей, но еще более своеобразия их сочетаний. Руссо говорил: «Всякий человек рождается с *определённым* темпераментом... Мы заставляем детей с разными склонностями заниматься одними и теми же упражнениями без всякого различия; образование разрушает их особые склонности, оставляя одно лишь тоскливое однообразие. В результате, потратив столько усилий на подавление истинных дарований природы, мы видим, как быстро угасает тот преходящий и иллюзорный блеск, которым мы их заменили, тогда как природные способности, разрушенные нами, уже не возрождаются».

Наконец, следуя природе, мы не можем не обратить внимание на зарождение, расцвет и угасание пристрастий и интересов ребенка. *Способности* возникают и *расцветают* случайным образом, здесь нет равномерного и синхронного развития. Мы должны ковать железо, пока горячо. Особенно драгоценны *первые* проблески способности. Отношение взрослых к первым проявлениям детских способностей в гораздо большей степени, чем мы привыкли думать, закрепляет фундаментальные установки личности и определяет направление развития тех способностей, которым еще только предстоит проявиться. Педагогическое внимание к первым годам жизни (а не насаждение полезных навыков) восходит к тому времени, когда Фребель и Песталоцци, следуя Руссо, стали руководствоваться принципами естественного роста. Значение неравномерности роста можно *проиллюстрировать* следующим отрывком из работы по исследованию развития нервной системы: «Пока рост продолжается, умственные и телесные силы не находятся в равновесии, поскольку рост в различных отношениях протекает не одинаково быстро, он интенсифицируется то в одном месте, то в другом... Наиболее эффективными окажутся методы, следующие этой естественной неравномерности,

усматривающие в такой динамике определенную ценность. Постепенное развитие можно получить лишь посредством удаления «лишнего»\*.

В условиях, ограничивающих поведение ребенка, трудно разглядеть его естественные склонности. Они лучше всего проявляются в спонтанных действиях и высказываниях, когда ребенок не отдает себе отчета в том, что за ним наблюдают, и не должен решать какую-то конкретную задачу. Из этого не следует, что все естественные склонности одинаково желательны, но, поскольку они есть, их надо учитывать. Мы должны сделать так, чтобы среда поддерживала проявления желательных склонностей и тем самым тормозила развитие нежелательных. Родители порой чересчур беспокоятся по поводу некоторых детских наклонностей, которые в действительности являются преходящими, и иногда явное и преувеличенное внимание к ним только закрепляет соответствующие интересы детей. Взрослые слишком часто принимают собственные привычки и желания за норму и считают любые отклонения от них пороками, которые следует искоренять. Результатом попыток прямого и насильственного формирования детей по взрослым стандартам и становится та неестественность, протестом против которой в большой мере служила концепция следования природе.

В заключение отметим, что поначалу идея следования природе сочетала в себе два фактора, внутренне не связанных друг с другом. Педагоги-реформаторы — предшественники Руссо — были склонны подчеркивать огромную важность образования, приписывая ему практически неограниченные возможности. Все различия между народами, а также между классами и отдельными людьми в одной и той же стране относились на счет разной образовательной и практической подготовки. Первоначально психика, разум, понимание функционируют у всех одинаково. Единообразие психики означает изначальную одинаковость людей и возможность привести всех к одному и тому же уровню при помощи образования. Концепция согласия с природой, возникающая как протест против такого понимания вещей, подходит к возможностям психики гораздо менее формально. На место абстрактных способностей распознавания, запоминания и обобщения она поставила конкретные инстинкты, побуждения и физиологические возможности, разные у разных людей (так же, указывал Руссо, как у собак одного помета). В этом отношении идея согласия образования с природой находила поддержку у биологов, физиологов и психологов Нового времени. Фактически она означала, что, как бы ни было велико значение воспитания, изменения или преобразования человека посредством прямых педагогических воздействий, основание и главный

\* Donaldson. Growth of Brain. P. 356.

ресурс всякого воспитания составляет природа, т. е. врожденные способности.

Идея следования природе была в то же время и политическим лозунгом. В ней воплотился бунт против существующих социальных институтов, обычаев и идеалов (см. гл. VII. п. 4). Руссо заявляет, что все выходит прекрасным из рук Создателя, но это утверждение обретает смысл только в заключительной части того же предложения: «все вы рождается в руках человека». И он же говорит: «Естественный человек представляет собой абсолютную ценность. Он есть единица, совершенное целое и обязан всем только себе и другим людям. Цивилизованный человек — единица лишь относительная, это числитель дроби, значение которой зависит от ее знаменателя, т. е. его связи со всей целостностью общества. Хорошие политические институты как раз и делают человека неестественным». Именно на этом представлении об искусственном и вредном характере организованной человеческой жизни в том виде, в каком она тогда существовала\*, Руссо основывал свое мнение о том, что природа задает не только предпосылки роста, но и его цель и план. То, что порочные институты и обычаи почти автоматически ведут к неправильному воспитанию, которое уже не преодолеть самым тщательным школьным обучением, в сущности, справедливо, однако выводом из этого должно стать не отделение образования от социальной среды, а создание такой среды, где врожденные способности находили бы себе наилучшее применение.

## 2. Социальная эффективность как цель образования

Концепция, в соответствии с которой природа задает воспитанию праведную цель, а общество — порочную, не могла не вызвать протеста. Противоположная позиция нашла свое выражение в теории, утверждавшей, что задача образования — обеспечить именно то, чего не может дать природа, т. е. приучить человека к социальному контролю, подчинить природные силы общественным правилам. Неудивительно, что сильные стороны идеи социальной эффективности связаны главным образом с ее возражениями против заблуждений концепции естественного образования, а недостатки ее проявляются, когда она спорит с тем, что в этой концепции верно. Конечно, чтобы понять, в чем состоит социальная эффективность, т. е. как проявляют себя развитые природные силы, нужно рассмотреть существующие в совместной жизни людей занятия и достижения, ошибка же состоит в том, что

\* Не следует забывать, что идеалом Руссо было радикально иное общество — братское, стремящееся к благу для всех его членов. Он полагал, что такое общество настолько же лучше современных ему государств, насколько эти последние хуже природного состояния.

добиваться эффективности предполагается с помощью подчинения, а не применения природных сил. Однако эту теорию можно сделать вполне адекватной, признав, что социальная эффективность достигается посредством позитивного использования, а не негативного ограничения врожденных способностей человека в значимых для общества занятиях.

1. В переводе на язык конкретных целей социальная эффективность указывает на важность компетентности в работе. Человеку не прожить без средств производства; способы, которыми эти средства используются, оказывают серьезное влияние на все человеческие отношения. Если человек не способен заработать на жизнь себе и своим детям, он — обуза или, хуже того, паразит, живущий за чужой счет. Он лишает себя одной из наиболее важных в образовательном отношении ступеней жизненного опыта. Если он не умеет правильно распорядиться тем, что производит промышленность, существует серьезная опасность, что это богатство в его руках может повредить и ему, и окружающим. Никакая концепция образования не имеет права пренебрегать этими важными соображениями, но все же часто именно это и происходит: во имя высших духовных идеалов система образования смотрит на такого рода задачи свысока, считая их ниже своего достоинства. С переходом от олигархического общества к демократическому на первый план, естественно, выходит такое образование, в результате которого человек становится бы экономически самостоятельным и способным рачительно распоряжаться ресурсами экономики, а не использовать их только для демонстрации своего преуспеяния в жизни.

Было бы, однако, опасно, настаивая на этой цели, принять существующие экономические условия и нормы в качестве окончательных. Д с критерий требует от нас развития способностей до уровня, позволяющего со знанием дела выбирать и делать карьеру. Этот принцип нарушается, если людей пытаются заранее приспособить к определенным занятиям, выбранным не на основе развития их врожденных способностей, а исходя из материального уровня и социального статуса родителей. В настоящее время благодаря внедрению новых изобретений в производстве происходят быстрые и резкие перемены. Возникают новые отрасли промышленности, решительно меняются старые. А следовательно, попытки готовить к узкоспециализированным типам социальной эффективности в действительности приводят к результатам, противоположным ожидаемым. Когда технологии той или иной профессиональной деятельности меняются, люди с такой подготовкой оказываются не у дел, будучи менее способны адаптироваться к новому положению, чем если бы они не получали этой узкоспециализированной подготовки. Но важнее всего, что современное индустриальное общество, как и все существовавшие до

него, исполнено несправедливости. Прогрессивное образование должно стремиться внести свой вклад в исправление жизненного уклада, когда одни несправедливо пользуются привилегиями, а другие лишены всего, а не поддерживать его. Но если социальный контроль означает подчинение активности индивида власти класса, возникает опасность, что профессиональное образование будет в основном направлено на сохранение статус-кво. В этом случае различия в материальном положении определяют, чем заниматься в жизни тому или иному человеку, и мы, сами того не желая, получим пороки платоновской схемы (см. гл. VII, п. 3), лишенной к тому же своего просвещенного метода отбора.

2. Если человек **социально** эффективен, значит ли это, что он — хороший гражданин? Конечно, несколько искусственно отделять профессиональную компетентность от способности быть хорошим гражданином, но последнее словосочетание указывает на некоторые черты, значительно менее четкие, чем профессиональные умения. К таким чертам относятся самые разные качества, начиная с тех, что делают человека полноправным членом общества, и вплоть до гражданских прав, дающих возможность принимать решающее участие **как в составлении**, так и в соблюдении законов. Упоминание **гражданской эффективности** в качестве цели спасает нас от **представления** об образовании просто как о тренировке умственных способностей. Она привлекает наше внимание к тому, что всякая способность должна выражаться в совершении каких-то действий, а заниматься необходимо прежде всего тем, что связывает человека с другими людьми.

И снова нам приходится остерегаться слишком узкого понимания этой цели. Ее чересчур конкретная интерпретация могла бы в иные времена помешать совершению научных открытий, хотя, согласно последним данным, именно от них зависит общественный прогресс. Не будь **социальной ответственности**, наши ученые были бы просто мечтателями, **оторванными** от жизни. Надо постоянно помнить, что **социальная эффективность** означает в конечном счете не что иное, как способность человека участвовать в обмене опытом. Она охватывает все, что усиливает значимость личного опыта отдельного человека для других людей, и все, что побуждает его более полно приобщаться к полезному чужому опыту. И здесь способность, заниматься и наслаждаться искусством, успешно восстанавливать силы и с пользой проводить досуг оказывается важнее того, что привычно ассоциируется с гражданственностью.

В самом широком смысле **социальная эффективность** есть не что иное, как **социализация** сознания, активно озабоченного тем, чтобы сделать человеческий опыт более пригодным к передаче и разрушить барьеры социальной стратификации, делающие людей невосприим-

чивыми к интересам друг друга. Когда социальную эффективность сводят к прямому и явному исполнению служебных обязанностей, то упускают ее главную составляющую (и единственную гарантию) — разумное сочувствие, добрую волю. Сочувствие как желательное социальное качество — нечто **большее, нежели** просто сопереживание, это развитая чувствительность ко всему, что объединяет людей, и неприятие того, что их без нужды разделяет. Так называемая бескорыстная забота о других людях порой скрывает неосознанное стремление диктовать им, в чем состоит их благо, вместо того чтобы освободить их для поиска собственного пути. Социальная эффективность и даже общественное **служение** остаются пустыми и холодными словами, если у человека, употребляющего их, нет ясного понимания того, что в жизни для разных людей благом могут оказываться самые разные вещи и что поощрять **каждого** человека к разумному собственному выбору полезно для общества.

### 3. Приобщение к культуре как цель образования

Социальная эффективность как цель образования неразрывно связана с понятием культуры. Это слово означает нечто культивирующееся, зрелое, противоположное сырому, грубому, необработанному. Культуру противопоставляют так называемому естественному развитию, когда под «естественностью» понимают примитивность. Культура связана с развитием личности, с определенной зрелостью в отношении восприятия идей, искусства и полноты человеческих интересов. Когда эффективность отождествляют с узким набором *действий*, а не с духом и смыслом *деятельности*, культура оказывается противоположной эффективности. Называется ли результат образования культурой или всесторонним развитием личности, он всегда идентичен с подлинным смыслом социальной **эффективности**, если только помнить о том уникальном, что есть в каждом человеке, — а он не был бы личностью, если бы в нем не было чего-то особенного. Противоположностью этому выступает усредненная бездуховность. Развитие какого-либо определенного качества всегда добавляет что-то к своеобразию личности, а значит, и к расширению возможностей для служения обществу, **причем** под служением понимается нечто большее, чем обеспечение материальными благами. А обществу, состоящему из индивидов, не являющихся личностями, и служить-то не стоит!

Противопоставление высокой ценности личности социальной эффективности — продукт феодального общества с его жестким разделением на низших и высших. Считается, что последние должны иметь время и возможность развивать свои **человеческие** качества, первые

же обречены производить необходимые товары. Когда в качестве идеала предполагаемого демократического общества выдвигается социальная эффективность, измеряемая произведенной продукцией, это означает, что живет и здравствует пренебрежительное отношение к народным массам, характерное для феодальных сообществ. Но если у демократии есть какой-либо нравственный и идеальный смысл, то он состоит в требовании от каждого социальной отдачи и в предоставлении всем равных возможностей для развития индивидуальных способностей. Разделение этих двух целей в образовании фатально для демократии. Сужение смысла социальной эффективности лишает демократию ее сущностных качеств.

Как и всякая педагогическая цель, эффективность должна быть частью развивающегося опыта. Когда ее оценивают по осязаемым внешним результатам, а не по приобретению очевидно значимого опыта, она становится чем-то материальным. Конкретные товары, в которые может воплотиться деятельность эффективной личности, — строго говоря, побочные продукты образования, они неизбежны и важны, но все же не являются главными. Постановка целей извне **поддерживает** ложное представление о культуре, идентифицирующее ее с чем-то «сугубо личным». Сама идея обращения образования «вовнутрь» личности — верный признак социального расслоения общества. «Внутренним», личным называют то, что не связывает человека с другими людьми, не может быть включено им в свободное и полноценное общение. Так называемая внутренняя духовная культура нередко оказывается бесплодной и даже отчасти извращенной хотя бы потому, что считается исключительно личным достоянием человека. Человек как личность есть именно то, что он собой представляет в связи с другими людьми, т. е. в свободном взаимодействии с ними. А это превосходит и эффективность, состоящую в обеспечении других продуктами своей деятельности, и самую рафинированную и утонченную культуру.

Если человек не считает, что любой его внутренне значимый опыт неизбежно должен давать и результаты, важные для других людей, все равно, фермер он, врач, учитель или ученик, но он плохо делает свое дело. Почему же тогда считается, **что** человек должен непременно выбрать что-то одно: пожертвовать собой ради чужой пользы или другими ради своих личных целей, спасти свою душу или развивать ее? А в результате, поскольку ни так, ни эдак постоянно жить невозможно, получается либо компромисс, либо чередование того и другого. Человек пробует то одно, то другое. И беда в том, что этим двум идеалам — самопожертвованию и духовному самосовершенствованию — было отдано так много духовных исканий и религиозных размышлений, вместо того чтобы бросить все силы на борьбу с этим дуализмом. Он слишком глубоко укоренился, чтобы его можно было легко отбросить,

поэтому перед образованием стоит сейчас особая задача — найти **та**кую цель, в стремлении к которой социальная эффективность и личная культура выступали бы синонимами, а не антонимами.

**Резюме.** Общие, или всеобъемлющие, цели — это всего лишь разные подходы к рассмотрению конкретных проблем образования. Следовательно, постановку всякой **такой цели** необходимо проверять тем, насколько легко и непротиворечиво по отношению к другим крупным целям она переводится в процедуры, пригодные для конкретных целей. Мы применили этот критерий к трем общим целям: развитию в согласии с природой, социальной эффективности и приобщению к культуре. Во всех случаях мы видели, что общие цели, будучи сформулированы однобоко, вступают в конфликт друг с другом. При однобоком понимании естественного **развития** всеобщую конечную цель видят в якобы самопроизвольном развитии врожденных способностей. С этой точки зрения обучение, обращающее эти способности на пользу другим людям, ограничивает их, а если оно преобразует их посредством продуманного воспитания, то извращает. Но если признать, что природные способности развиваются естественным образом в процессе их применения, то конфликт снимается. Аналогичным образом представление о социальной эффективности как служении другим неизбежно вступает в противоречие с целью расширения и насыщения смыслом индивидуального опыта, а культура как индивидуальная интеллектуальная изоционность — с установкой на социализацию личности. Но педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей Деятельности. Этого нельзя достичь **вне** культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру **лучше** всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации.

# Глава X. Интерес и дисциплина

## 1. Значение ключевых терминов

Мы уже отмечали различия в позициях внешнего наблюдателя и участника деятельности. Первый безразличен к происходящему, ни один результат для него не лучше и не хуже любого другого, это всего лишь зрелище. Второй связан с происходящим, результат для него важен. Его благополучие в той или иной мере поставлено на карту и зависит от исхода событий. А следовательно, он изо всех сил старается влиять на происходящее. Наблюдатель похож на человека, который смотрит на дождь через окно тюремной камеры, — ему все равно. Участника же можно сравнить с тем, кто назначил на завтра загородную прогулку, которую затяжной дождь наверняка испортит. Изменить завтрашнюю погоду он, безусловно, не сумеет, но все же может как-то повлиять на предстоящие события, хотя бы просто перенести запланированный пикник. Видя, что приближающийся экипаж мчится прямо на него, человек не может остановить его, но по крайней мере способен убраться с дороги, если вовремя подумает о последствиях. Во многих случаях человек может вмешиваться в ход событий и более непосредственно. Позиция участника деятельности двойственна: в ней есть беспокойство, тревога по поводу возможных последствий и стремление действовать так, чтобы обеспечить лучшие и отвести худшие из них.

Подобную позицию можно обозначить словами «забота» и «интерес». Слова эти показывают, что человек как-то связан со свойствами объектов; что он, соответственно, все время тщательно присматривается к ним, определяя, чего от них можно ждать, и старается, исходя из своих предположений или предвидения, действовать так, чтобы дела приняли нужный ему оборот. Интерес и забота напрямую связаны с целями. Такие слова, как «цель» и «намерение», подчеркивают стремление к желательным для человека результатам, при этом также подразумевается горячая личная заинтересованность. Слова «интерес», «аффекция», «забота», «мотивация» подчеркивают значение предвидимых событий для благополучия индивида и его активное желание действовать так, чтобы добиться нужного результата. При этом считается само собой разумеющейся неизбежность объективных изменений. Здесь разница лишь в акценте: смысл, не явный в одном наборе слов, подчеркнут в другом. Само по себе *предстоящее объективно* и безлично, как завтрашний дождь или возможность попасть под экипаж. Но у человека активного — того, кто участвует в событиях, а не стоит в стороне от них, — возможное будущее вызывает личный от-

клик. Такому человеку не безразлично, что именно произойдет; беспокаясь о возможных последствиях, он предпринимает те или иные действия. Хотя слова «аффекция», «забота» и «мотивация» указывают на отношение личного предпочтения, они все же выражают отношение к объектам — к тому, что предвидится. Можно, конечно, назвать объективный аспект предвидения интеллектуальным, а личный — эмоционально-волевым, но в реальной ситуации они неразделимы.

Будь они разделимы, это значило бы, что отношение человека к разным объектам действительности ничем не обусловлено. Однако фактически такое отношение является откликом на происходящее и его неотъемлемой частью, перевод этого отношения в действие оказывается успешным или неуспешным в зависимости от его взаимодействия с другими аспектами происходящего. Человеческие дела процветают или приходят в упадок только в связи с изменениями среды, они буквально связаны ими. Наши желания, эмоции и привязанности есть не что иное, как разные виды связи наших действий с действиями окружающих нас людей и объектов. Чувства не образуют чисто личной, субъективной области, отделенной от объективного и безличного мира. Само существование чувств показывает, что такого отдельного мира вообще не существует, и убедительно свидетельствует о том, что изменения в объектах не отчуждены от деятельности индивида, а его успехи и благополучие связаны с изменением людей и вещей. Слова «интерес» и «забота» означают, что личность и мир совместно участвуют в происходящем.

Слово «интерес» в обычном употреблении выражает направление деятельной активности личности, конкретные результаты, предсказуемые или желательные, и личную эмоциональную склонность. Об интересе часто говорят в связи с занятием, должностью, профессией, делом. Так, например, мы говорим, что интерес человека лежит в сфере политики, журналистики, филантропии, археологии, коллекционирования японских гравюр или банковского дела. Наличие интереса предполагает, что его объект как-то затрагивает человека; каким-то образом влияет на него. Чтобы обратиться в суд по поводу некоторых сделок, человек должен доказать свой «интерес», т. е. объяснить, как те или иные возможные последствия затрагивают его лично. Акционер без права решающего голоса имеет свой «интерес» в бизнесе, хотя и не принимает в нем активного участия, поскольку расцвет или упадок бизнеса влияет на его доходы и денежные обязательства. Когда мы говорим, что человек чем-то интересуется, на первый план выступает именно эмоциональное отношение. Интересоваться означает быть поглощенным, захваченным, увлеченным неким объектом. Заинтересоваться — значит начать беспокоиться, заботиться, стать внимательным. Мы говорим, что человек заинтересовался чем-то, когда он с

головой ушел в это дело, нашел себя в нем — и то и другое указывает, что личность вполне выражает себя в деятельности.

Пренебрежительные высказывания о роли интереса в образовании показывают, что второе из рассмотренных значений слова преувеличивается и отделяется от остальных. Считается, что интерес связан только с влиянием данного объекта на выгоды или потери человека, его успех или неудачу. Эти последние, будучи оторваны от объективного развития дел, сводятся к чисто индивидуальным ощущениям удовольствия и боли. Тогда получается, что вызывать интерес к учению значит пытаться представить неинтересный материал соблазнительным; вызвать внимание и старательность, подсовывая взятку развлекательности. Такого рода приемы справедливо называют «заискивающей» или «дешевой» педагогикой.

Протест против такой педагогики строится, однако, на том, что подлежащие освоению умения и предметное содержание подаются в такой форме, что они не представляют для учащихся ни малейшего интереса: иными словами, не имеют никакого отношения к реальным интересам детей. Но выход вовсе не в том, чтобы сражаться с концепцией интереса, и тем более не в поиске приятной приправы, которой можно было бы сдобрить чуждый учащимся материал. Необходимо найти объекты и способы действия, соответствующие реальным возможностям и интересам учеников. Такой материал *заинтересует* учащихся, т. е. возбудит деятельность, которая будет осуществляться настойчиво и последовательно. Когда сам материал действует таким образом, нет нужды в поиске искусственных уловок, которые сделали бы его интересным для ребенка, или в призывах к волевым полувынужденным усилиям.

Слово «интерес» по своей этимологии связано с «между», будучи произведенным от латинского *inter* — между. Оно указывает на наличие некой связи между удаленными друг от друга объектами. В педагогическом плане эту разделенность можно рассматривать как разнесенность во времени. Развитие, протекание любого процесса требует времени — это столь очевидно, что как бы не заслуживает упоминания. А в результате упускается из виду то обстоятельство, что в процессе роста должен быть пройден определенный путь от первоначальной стадии процесса до его завершающего этапа, и при этом между ними что-то происходит. В учении первоначальная стадия определяется наличными возможностями учащихся, а цель учителя задает дальний рубеж. Между ними лежат *средства*, т. е. промежуточные условия: действия, которые следует выполнить; трудности, которые придется преодолеть; приспособления, которые надо использовать. Только *посредством* всего этого, в буквальном смысле слова, первоначальные способности смогут по-настоящему развернуться.

Эти промежуточные условия представляют интерес именно потому, что от них зависит претворение разворачивающейся деятельности в предвидимые и желаемые результаты. Быть средством успешного осуществления актуальных стремлений, быть «между» деятелем и его целью, быть интересным — все это разные названия одного и того же. Если учебный материал приходится специально делать интересным, это означает, что сам по себе он никак не связан с целями и наличными возможностями человека; или, если такая связь все же есть, она для него не очевидна. Нет ничего разумнее, чем делать материал интересным, подводя ученика к осознанию этой связи; нет ничего более порочащего педагогическое понятие интереса, чем попытки вызвать интерес к учебному материалу с помощью внешних и искусственных стимулов.

Пожалуй, о значении слова «интерес» сказано достаточно. Перейдем теперь к понятию «дисциплина». Когда деятельность занимает ощутимое время, когда путь от ее начала к завершению пролегает через множество возможностей и препятствий, тогда от человека требуются осмотрительность и настойчивость. Очевидно, что в обыденном представлении воля главным образом означает именно твердую и сознательную установку настойчиво продвигаться вперед и не ослаблять усилий в стремлении к осуществлению задуманного, несмотря на все трудности и отвлекающие обстоятельства. Волевой человек, в обычном словоупотреблении, — это тот, кто упорно и по собственному желанию движется к достижению выбранной цели. Его способности выражаются в действии, он настойчиво и энергично стремится осуществить свой замысел. Слабая воля растекается, как вода. Ясно, что, говоря о воле, имеют в виду по крайней мере два различных аспекта. Один относится к предвидению результатов, другой связан с глубиной охваченности личности этими результатами.

а) Упрямство — это настойчивость, но не сила воли. Упрямство может быть вызвано инерцией или безразличием, когда человек продолжает что-то делать просто потому, что уже начал, а не вследствие наличия у него хорошо продуманной цели. Фактически упрямый человек обычно уклоняется (хотя подчас и не осознает этого) от ясного понимания своей цели, он чувствует, что, если позволить себе ясно и полно осознать свои намерения, может оказаться, что они не стоят усилий. Упрямство проявляется не только в настойчивом и энергичном использовании средств достижения цели, но и, часто еще в большей степени, в нежелании критически отнестись к получаемым результатам. Истинно ответственный человек взвешивает свои цели, старается составить возможно более полное и ясное представление о результатах своих действий. Люди, которых мы называем слабовольными или избалованными, всегда сами себя обманывают относительно вероятных последствий своих действий. Ухва-

тившись за какую-нибудь приятную возможность, слабавольный человек игнорирует все **остальные** обстоятельства. Когда же, начав действовать, он наталкивается именно на эти неблагоприятные, но не учтенные им обстоятельства, он разочаровывается, жалуется на прерванности судьбы, нарушившей его прекрасные планы, и переключается на что-нибудь другое. Важно подчеркнуть, что главное **различие** между сильной и слабой волей — качественное, связанное с тем, насколько человек тверд в своем стремлении максимально полно продуцировать последствия.

б) Существует, конечно, и чисто умозрительное смакование результатов. **При** этом человек предвидит возможные результаты, но они его не захватывают глубоко; на них любопытно посмотреть, с ними можно поиграть, но они не становятся целью. Чрезмерной интеллектуальности не бывает, но односторонняя встречается. Человек удовлетворяется, так сказать, мысленным рассмотрением последствий предполагаемых действий, какая-то его вялость не позволяет желаемому объекту захватить его и вовлечь в деятельность. А многих людей легко сбивают с намеченного пути необычные, непредвиденные препятствия или непреодолимые соблазны.

Человек, наученный тщательно обдумывать свои действия, уже дисциплинирован. Если добавить к этому способность настойчиво прилагать усилия в осознанно выбранном направлении перед лицом отвлекающих, смущающих и затрудняющих обстоятельств, получится самая суть дисциплины. Дисциплина означает власть над своими возможностями, управление имеющимися ресурсами для осуществления предпринятой деятельности. Понять, что надо сделать, а затем приняться за это, не откладывая дела в долгий ящик, используя необходимые средства, — вот что значит быть дисциплинированным, хоть **служав** армии, хоть занимаясь наукой. Дисциплина созидательна. Поможет ли формированию дисциплины усмирение духа и подавление естественных наклонностей, вынужденное послушание и умерщвление плоти или принуждение подчиненного к выполнению не близкой ему задачи, зависит от того, ведут ли эти действия к более полному осознанию того, что, собственно, человек делает, и к настойчивости в исполнении задуманного.

Едва ли необходимо подчеркивать, что интерес и дисциплина близки друг другу, а не **противоположны**. а) Без интереса невозможна даже чисто интеллектуальная фаза деятельности — осмысление ее возможных последствий. Если нет интереса, размышление будет формальным и поверхностным. Родители и педагоги часто жалуются, притом справедливо, что дети «не желают **слышать**» или «не желают понимать». Их мысли действительно не направлены на предмет, и именно **потому**, что он их не касается, не входит в круг их забот. Такое поло-

жение дел, конечно, необходимо исправить, но средством исправления не должны служить методы, усиливающие безразличие или отвращение к предмету. Даже наказание ребенка за невнимание есть **не** что иное, как попытка заставить его понять, что материал *не вообще* бесполезен, это своего рода способ возбуждения «интереса», выявления связи материала с жизнью ученика. Значение этого способа для будущего определяется тем, побуждает ли он к действию чисто физически или заставляет ребенка «думать», т. е. размышлять о своих действиях и наполнять их **целями**. б) Еще более очевидно, что без интереса не может быть и настойчивости при выполнении деятельности. Когда работодатели объявляют о **вакансиях**, они рассчитывают вовсе не на тех работников, которые не интересуются своим делом. Если бы нам понадобился адвокат или врач, нам едва ли пришло бы в голову, что лучше всего справится со своей работой тот, кому она совершенно чужда и кто выполняет ее только из чувства долга. Насколько личность захвачена предвидимым результатом, интерес к нему — вот что измеряет силу стремления человека к поставленной цели, а точнее, интерес и есть эта сила.

## 2. Значение интереса в образовании

Во всякой целенаправленной деятельности человеком движет интерес к **определенным** объектам — реальным или **воображаемым**. Признание важности интереса в образовательном развитии ведет к учету индивидуальных способностей, потребностей и предпочтений каждого ребенка. Тот, кто признает важность интереса, не станет **считать**, что все ученические головы работают одинаково, «проходя» одни и те же учебники под руководством одного и того же учителя. Отношение разных **учеников** к учению и их отклики на конкретный материал зависят от его привлекательности для каждого из них, которая, в свою очередь, сама зависит от природных склонностей, прошлого опыта, жизненных планов и т. п. Но случаи проявления интереса наводят и на размышления, важные для философии образования в целом. Будучи правильно поняты, они заставляют нас внимательнее и осторожнее присмотреться к некоторым концепциям человеческого разума и предметного содержания образования, прежде чрезвычайно популярным в философской мысли и до сих пор серьезно мешающим обучению учащихся и воспитанию дисциплины. Слишком часто разум человеческий рассматривают как нечто изолированное, стоящее над миром познаваемых вещей и фактов, как будто его деятельность протекает независимо от мира. **Знание** в этом случае считают либо внешним приложением чисто психических сущностей к познаваемым вещам, либо **результатом** впечатлений, которые внешнее предметное содержание

оказывает на психику, либо сочетанием того и другого. Предметное содержание при этом рассматривается как вещь в себе, просто как объект, познаваемый посредством либо целенаправленного применения разума, либо впечатлений, производимых им самим.

Подлинные проявления интереса показывают, что и то и другое — мифы. Разум возникает в опыте как способность откликаться на предъявляемые стимулы, основываясь на предвосхищении возможных и выборе желательных последствий. Мир вещей, познанный предметное содержание состоит из всего, что человек признает влияющим на предполагаемый ход событий, — содействующим или мешающим ему. Эти утверждения выглядят чересчур абстрактными и непонятными. Поясним их смысл примером.

Предположим, вы заняты каким-то делом, скажем, сочиняете рассказ, сидя за пишущей машинкой. Если вы умеете печатать на машинке, ваши движения подчиняются сформированным навыкам и вы можете свободно думать о содержании того, о чем пишете. А теперь предположим, что или вы не слишком умелы, или машинка работает плохо. Тогда ваш ум будет занят другим: вам ведь надо не просто бить по клавишам наугад, печатая какую-то бессмыслицу, а записать некоторые слова в определенном порядке, так, чтобы написанное имело смысл. И вот вам приходится следить за клавишами, за тем, что пишете, за своими движениями, за лентой или механизмом машинки. При этом ваше внимание распределяется по всем этим элементам неравномерно и выборочно, оно концентрируется именно на том, что в данный момент влияет на эффективность работы. Вы смотрите вперед и стараетесь замечать происходящие события, потому что они — факторы достижения желательного результата. Вам приходится определять, какими ресурсами вы располагаете и в каких условиях вам приходится действовать, каковы ожидающие вас препятствия и трудности. Предвидение результата и постоянное сличение происходящего с прогнозом — составляющие обычной деятельности разума. Действие, выполняемое без прогнозирования результатов и внимательного рассмотрения необходимых средств и возможных помех, происходит либо по привычке, либо вслепую. В любом случае оно не разумно. Если у вас смутное, неопределенное представление о своих намерениях и вы безразличны к тому, есть ли условия для их осуществления или нет, значит, вы если и не полный дурак, то во всяком случае наполовину.

Вернемся к примеру, в котором ум занят не пишущей машинкой, а тем, что человек собирается напечатать на ней. Здесь дела обстоят точно так же. Пальцы работают, человек захвачен развитием темы. Если он действительно что-то сочиняет, а не печатает под диктовку, это требует определенного интеллекта: живо представляет себе различные выводы, к которым ведут имеющиеся данные и проводимые рассуж-

дения, последовательно **пересматривает** и восстанавливает в памяти предметное содержание, способное повлиять на ход рассуждений и возможные выводы. В его работе сочетаются забота о том, что должно получиться, и **внимание** к уже написанному, поскольку оно является определенным шагом в направлении к цели. Отбросьте эту направленность, связанную с предвидением возможных результатов, и поведение лишится разумности. Если есть только воображаемый прогноз, но нет внимания к условиям, от которых зависит его осуществление, деятельность превращается в самообман или пустые мечтания, ум демонстрирует свою ущербность.

Если этот пример типичен, то слово «ум» обозначает не какую-то **самодостаточную** субстанцию, а последовательность действий, умно организованных и направляемых, т. е. деятельность, сочетающую в себе цели (ожидаемые результаты) с отбором средств для их достижения. Интеллект — это не своеобразное достояние человека, но человек настолько интеллектуален, насколько названные качества свойственны деятельности, в которой он участвует. Точно так же и деятельность, которой занимается человек, разумно или нет, не является исключительно его делом, он в ней *участвует*. Другие люди и вещи, объективные изменения тех и других содействуют или мешают ему. Действия человека могут инициировать некие события, но конечный результат будет зависеть от его реакции на энергетику, исходящую из других источников. Ум — это всего лишь один из факторов, участвующих **наравне** и вместе с другими в нашем движении к цели, и любое другое представление о нем лишено смысла.

Задача обучения состоит, стало быть, в нахождении материала, который вовлекал бы человека в конкретную деятельность, имеющую в его глазах цель (большое значение, интерес), и заставлял его обращаться с вещами не как со спортивными снарядами, а как с условиями достижения цели. Лекарство от пороков доктрины формальной дисциплины, о которых говорилось выше, следует искать не в замене ее доктриной специализированной дисциплины, но в пересмотре представлений об уме и его развитии. Необходимо найти типичные виды деятельности, будь то **игра** или общественно полезный труд, результаты которых по-настоящему интересуют учеников и которые невозможно выполнять механически, без отбора материалов наблюдений и воспоминаний, — вот настоящее лекарство. Короче, ошибочность распространенных концепций интеллектуального воспитания коренится в том, что ум считается чем-то **самодостаточным** и готовым для прямого применения к предъявляемому материалу, а процесс изменения объектов, в котором участвует человек, направляющий эти изменения к желательным результатам и использующий для этого свои наблюдательность, воображение и память, — все это не учитывается.

Эта ошибка в истории образования сказалась двояко. Во-первых она закрывала от разумной критики и необходимого пересмотра традиционные учебные предметы и методы преподавания — достаточно было сказать, что они «дисциплинируют» учащегося, чтобы исключить любые сомнения в их пригодности. Бесполезно было показывать, что эти предметы и методы не находят никакого применения в жизни что они не вносят реального вклада в развитие личности: то, что они якобы дисциплинируют, сметало любой вопрос, подавляло всякое сомнение и выводило вопрос из области делового обсуждения. Утверждение же это по самой своей природе не поддавалось проверке на практике. Даже когда в действительности дисциплина падала, расхлябанность учащихся росла, а их способность к разумному самоконтролю падала, вина возлагалась на учеников, а не на учебные предметы и методы преподавания. Неудача ученика только подтверждала, что ему нужна еще более строгая дисциплина, а сохранение старых методов получало дополнительные основания. Ответственность перекадывалась с педагога на ученика, поскольку все равно не было никаких критериев для оценки учебного материала, а стало быть, и необходимости доказывать, что он удовлетворяет какую-нибудь конкретную потребность или служит какой-нибудь определенной цели. Считалось, что материал способствует дисциплине как таковой, и если использование этого эффекта не способствует ей, то только потому, что ученик не желал становиться дисциплинированным.

Во-вторых, развивалось негативное отношение к дисциплине, вместо того чтобы отождествлять с ней развитие созидательных возможностей. Как мы уже видели, воля означает активное отношение к будущему, к возможности осуществления тех или иных последствий предполагаемых действий, т. е. позицию, включающую осознанное усилие ясно и полно предвидеть возможные результаты и определить, какие из них желательны. Только когда необходимые решения уже приняты и остается лишь взяться за дело во всеоружии способностей, воля проявляется как простое напряжение сил. Тогда человек просто либо берется, либо не берется за дело. Чем менее интересно человеку предметное содержание предстоящей деятельности, чем меньше отвечает оно его привычкам и предпочтениям, тем больше усилий требуется, чтобы заставить ум заняться ею, а следовательно, тем большая нужна сила воли. С этой точки зрения, нет ничего дисциплинирующего в том, чтобы предложить человеку интересный для него материал, даже если это впоследствии приведет к желательному росту созидательных способностей. Дисциплинирует только применение ради применения, ради тренировки. Такая ситуация чаще всего возникает, когда предлагаемое предметное содержание чуждо человеку, поскольку тогда у него нет иного мотива (так предполагается), кроме

осознания долга или ценности дисциплины. Закономерный результат всего этого выражен абсолютно точно в словах американского юмориста: «Совершенно все равно, чему вы учите мальчика. Главное, чтобы это ему не нравилось».

Другим аспектом отделения интеллектуального воспитания от всякой учебной деятельности, направленной на достижение конкретной цели, является изоляция друг от друга учебных предметов. В традиционных педагогических концепциях словосочетание «учебный предмет» означает некий объем материала, подлежащий изучению. Каждый из учебных предметов образует отдельную и независимую область знания, имеющую свои собственные принципы организации учебного материала. Одна такая область — история, другая — алгебра, третья — география и так далее. Материал отобран и систематизирован, и уму учащегося остается только вобрать, «впитать» все это. Подобные представления прекрасно согласуются с устоявшейся школьной практикой, в которой план работы на день, месяц или последующие годы состоит из «предметов», совершенно отделенных друг от друга и как будто бы обладающих полной внутренней завершенностью, во всяком случае для педагогических целей.

В одной из следующих глав мы специально рассмотрим понятие содержания образования, здесь же — вопреки традиционной теории — необходимо отметить, что ум постигает реальные вещи лишь постольку, поскольку они играют в осуществлении активно интересующей человека деятельности. Человек «изучает» свою пишущую машинку, чтобы использовать ее для получения нужного результата; точно так же обстоит дело с любым фактом или теорией. Они становятся объектами изучения, т. е. исследования и размышления, когда оказываются существенным фактором успешного осуществления деятельности, в которой человек участвует и в результатах которой он заинтересован. Числа являются объектами изучения не просто потому, что это числа, т. е. элементы сложившейся области знания под названием «математика»: они представляют собой определенные качества и отношения мира, в котором протекает наша деятельность, они — факторы, от которых зависит осуществление наших намерений. Столь широкая формулировка может показаться абстрактной. Если ее конкретизировать, то получится, что деятельность учения или изучения чего-то оказывается искусственной и неэффективной, если ученикам просто предлагают материал для заучивания. Ученик по-настоящему учится только тогда, когда осознает роль изучаемых истин в получении результатов важной для него деятельности. Такая связь изучаемых предметов и их тематика с выполнением целенаправленной деятельности есть первое и последнее слово подлинной теории интереса в педагогике.

### 3. Некоторые социальные аспекты проблемы

Теоретические ошибки, о которых мы до сих пор говорили и которые наглядно проявляются в организации школьного дела, в действительности сами — продукт социальных условий. Изменение теоретических представлений педагогов может способствовать решению социальных проблем, но не решить их. Фундаментальные отношения людей к миру определяются спектром и свойствами видов деятельности, в которых они участвуют. Идеал личной заинтересованности воплощен в отношении к миру художника. Искусство как явление нельзя назвать ни чисто внутренним, ни чисто внешним, ни чисто умственным, ни чисто физическим. Как и всякая деятельность, оно изменяет мир. Но существуют и такие виды деятельности (их, в отличие от искусства, можно назвать механическими), которые производят сугубо внешние изменения, просто перемещают объекты вокруг нас. Такая деятельность не приносит духовного удовлетворения, не ведет к обогащению эмоциональной и интеллектуальной сфер. Есть также занятия, которые либо обеспечивают само поддержание жизни, либо украшают ее, делают ее внешне более привлекательной. Многие из существующих в нашем обществе занятий, как в сфере промышленности, так и политики, принадлежат именно к этим двум классам. И те, кто участвует в них, и те, на кого они непосредственно влияют, не способны свободно и полно интересоваться своей работой. Разум не вовлекается в должной мере в выполнение такой работы либо вследствие ограниченного характера ее целей вообще, либо из-за отсутствия в ней цели, привлекательной для данного человека. В этих условиях многие люди замыкаются в себе, ищут убежища в своем внутреннем мире, в игре переживаний и фантазиях. Будучи, по существу, эстетамы, они еще не художники, поскольку их чувства и идеи обращены на них самих и не превращаются в деятельность, изменяющую условия жизни. Они живут чувствами, упиваясь своими переживаниями. Даже занятие наукой может оказаться средством убежать от тяжелых условий жизни, а не временным отступлением ради восстановления сил и прояснения будущих взаимодействий с миром. Да и слово «искусство» может порой ассоциироваться не с конкретным преобразованием вещей, делающим их более значимыми для души, а с эксцентричными фантазиями и эмоциональной распушенностью. Разобщение и взаимное пренебрежение тех, кто называет себя «прагматиками», и деятелей культуры, разрыв между «высоким искусством» и художественными ремеслами — вот признаки этого процесса. В результате сужаются либо извращаются и интересы, и сам разум. Не то же ли самое видели мы и в предыдущей главе, когда обсуждали од-

носторонние трактовки идей социальной эффективности и культуры как целей образования?!

Такое положение дел будет существовать до тех пор, пока в основе общественного устройства лежит разделение людей на классы трудящихся и трутней. У тех, кто трудится, разум тупеет в непрестанной борьбе за выживание, а для тех, кто свободен от дисциплины труда, он замирает в изнеженности. К тому же большинство людей все еще лишено экономической свободы. Их занятия вынужденны и не являются естественным выражением взаимодействия собственных возможностей этих людей с потребностями и ресурсами окружающей среды. Наши экономические условия все еще отводят многим людям подсобную, вспомогательную роль. В результате не свободен разум и у тех, кто занят в сфере управления. Вместо того чтобы свободно трудиться над освоением мира на пользу человечеству, он направлен на манипулирование другими людьми во имя целей, которые не могут быть общечеловеческими, и то касаются лишь тех, кто принадлежит к узкому кругу хозяев жизни.

Это положение дел многое объясняет в исторических традициях нашего образования. Оно высвечивает рассогласованность целей разных звеньев системы образования: в основном узкоутилитарный характер начального образования и по большей части узкоспециальный или общегуманитарный характер высшего образования. Именно это положение вещей служит источником выхолащивания интеллектуальной деятельности, уводящих науку на путь схоластики, академизма и узкой специализации, и порождает широко распространенное убеждение в том, что гуманитарное образование не должно отвечать требованиям, которые предъявляет к образованию мир профессиональных занятий.

Однако это же положение дел помогает определить специфику проблем современного образования. Школа не может мгновенно расстаться с идеалами, возникшими в прежних социальных условиях. Но она должна вносить свой вклад в развитие общества посредством формируемых ею интеллектуальных и эмоциональных установок. И именно в этом значение правильных представлений об интересе и дисциплине. Широка интересов и развитый интеллект, обретенные в активном и целенаправленном взаимодействии (игре или работе) с объектами и явлениями, скорее всего избавят человека от необходимости выбирать между отчужденным и академичным познанием и тяжким, примитивным и чисто «практическим» трудом. Чтобы улучшить социальные условия, необходимо в первую очередь так организовать образование, чтобы естественные активные склонности человека наиболее полно включались в деятельность, требующую наблюдения, овладения информацией и творческого воображения. Метания между зубрежкой, Упражнениями, направленными на достижение внешней эффектив-

## 1. Природа опыта

ности и не предполагающими применения интеллекта, и накоплением знания, считающегося самоцелью, означают, что система образования признает существующие социальные условия окончательными и тем самым берет на себя ответственность за их сохранение. Конечно, переход к такой организации образования, при которой учение происходит в связи с разумным выполнением целенаправленной деятельности, — долгий процесс. Он может произойти лишь постепенно, шаг за шагом. Но это вовсе не причина для того, чтобы на словах признавать одну философию образования, а на практике приспосабливаться к другой. Это призыв мужественно взяться за реорганизацию образования и последовательно осуществлять ее.

**Резюме.** Интерес и дисциплина — взаимосвязанные аспекты целенаправленной деятельности. Интерес означает наличие сильной эмоциональной связи между человеком и объектами, определяющими его деятельность и задающими как средства ее выполнения, так и препятствия на пути к цели. В любой целенаправленной деятельности ранний и первоначальный этап отличается от позднего и завершающего; в ней есть промежуточные этапы. Интерес заставляет воспринимать объекты не изолированно друг от друга, а в контексте этой непрерывно изменяющейся ситуации. Желательный результат деятельности отделен от конкретного промежуточного состояния некоторым интервалом во времени, который и определяет необходимость усилий, преобразующих ситуацию, а также постоянного внимания и упорства. Именно такое отношение обычно и означает волю. Ее плоды — самодисциплина или развитая способность к сосредоточенности.

Эта концепция имеет двойное значение для теории образования. С одной стороны, она защищает нас от представления о том, что разум и психические состояния существуют сами по себе и их надо только применять к неким готовым объектам и темам, чтобы возникло знание. Согласно этой концепции разум тождествен разумному, т. е. целенаправленному, взаимодействию с этими объектами. А следовательно, развивать и тренировать ум можно, только обеспечивая среду, которая порождает подобную деятельность. С другой стороны, эта концепция защищает нас от представления о том, что содержание образования — это нечто изолированное и независимое. Она показывает, что предметное содержание учения идентично всей совокупности объектов, идей и принципов, вмещающихся в качестве ресурсов или препятствий в последовательно и преднамеренно осуществляемую деятельность. Развивающаяся деятельность, цель и условия которой осознаны, — вот та целостность, которую так часто разделяют на независимый разум, с одной стороны, и объективный мир фактов, с другой.

Для понимания сущности опыта важно заметить, что в нем своеобразно сочетаются активный и стандартный компоненты. Активность выражается в том, что опыт есть совершение попытки — смысл, явственно звучащий в родственном слове «эксперимент»\*. Страдательная его сторона в том, что это — испытание, проживание. Приобретая тот или иной опыт, мы как-то действуем на объект, а затем претерпеваем последствия своих действий. Мы что-то делаем с объектом, а он в ответ что-то делает с нами: такова специфика взаимодействия. Связь между этими двумя сторонами опыта и определяет его плодотворность или ценность. Сама по себе активность еще не составляет опыта: она рассеянна, центробежна, расточительна. Опыт как попытка сопряжен с изменениями, но эти изменения останутся бессмысленным переходом из одного состояния в другое, если не свяжутся в сознании с вызванным ими потоком последствий. Этот поток наполняется смыслом, когда деятельность переходит в проживание последствий, когда изменение, порожденное действием, возвращается к нам переменной, произведенной в нас самих, — мы чему-то научаемся. Когда ребенок просто сует палец в огонь, это еще не опыт; опыт возникает, когда движение руки связывается с болью, являющейся следствием этого движения. С этого момента сунуть палец в огонь будет означать обжечься. Ожог остается просто физическим процессом, подобным горению деревянной палки, если не воспринимается как последствие какого-то другого действия.

Когда неясные и случайные побуждения бросают нас от одного объекта к другому, такой опыт написан, как говорится, на воде вилами. В таких случаях нет того кумулятивного роста, который и составляет опыт в любом собственном смысле этого слова. С нами случается много такого, что приносит удовольствие или боль, но мы никак не связываем это с нашими предшествующими действиями. Эти события остаются для нас случайными. Подобный «опыт» не имеет ни «до», ни «после», ни ретроспективы, ни перспективы, а следовательно, он бессмыслен. Мы не приобретаем ничего, что можно было бы использовать для предвидения последствий, наша способность приспосабливаться к предстоящему не растет, а значит, наша власть над

\*В русском языке заимствованное слово «эксперимент» обозначает, как и по-английски, научный опыт. Понятие «experience» — более широкое, оно обозначает жизненный опыт во всех аспектах смысла: эмоциональный, интеллектуальный, духовный, душевный, бытовой. — *Прим. пер.*

обстоятельствами не усиливается. Подобный «опыт» можно назвать опытом лишь из вежливости. «Учиться на опыте» — значит устанавливать прямую и обратную связи между нашим воздействием на объекты и их ответным противодействием. Только при этом условии действие становится реальной попыткой, экспериментом с миром, поставленным для того, чтобы выяснить, каков он; претерпевание становится обучением — обнаружением связи вещей.

Для образования из этого следуют два важных вывода. Во-первых, главное в опыте — именно это сочетание активности и страдательности, а не его когнитивный аспект. Однако, во-вторых, *мерой ценности* опыта является углубление понимания связей или отношений, к которому он приводит. Опыт оказывается познавательным, только если он кумулятивен, восходит к чему-то, имеет смысл. Школьные учителя обычно считают, что задача их учеников — приобретать **умозрительные** знания, впитывать их своим умом, подобно губке. Даже само слово «ученик» почти уже стало обозначать человека, занятого не столько приобретением некоего плодотворного опыта, сколько абсорбированием знаний. Нечто, называемое умом или сознанием, отделяют от органов физической активности. Функция первого чисто интеллектуальная и познающая; второе рассматривается как фактор, не имеющих отношения к познанию и мешающий ему. Разрушается непосредственная связь между активностью и переживанием ее последствий, которая и ведет к установлению смысла; вместо этого мы имеем два отдельных явления: с одной стороны, чисто телесное действие, а с другой — смысл, непосредственно вытекающий из «духовной» деятельности.

Порочные результаты этого противопоставления духа телу невозможно не только преувеличить, но даже и адекватно определить. Тем не менее некоторые из наиболее серьезных следствий этого дуализма можно назвать.

а) Физическая активность становится врагом. Не имеющая, как полагают, ничего общего с деятельностью разума, она раздражает и считается пороком, с которым приходится мириться, коль скоро ученик, обладая телом, доставляет его в школу вместе с умом. А тело — это источник энергии, ему необходимо что-нибудь делать. Не используемая в занятиях, призванных давать важные результаты, телесная активность просто не может не вызывать неодобрения: она отвлекает ученика от урока, которым должен быть занят его ум, она — источник озорства. «Проблема дисциплины» в школах состоит главным образом в том, что учителю часто приходится тратить массу времени на подавление телесной активности, отвлекающей ум от учебного материала. В этих условиях поощрения заслуживает неподвижность, тишина, жесткое единообразие поз и движений, автоматическая готовность

изображать интеллектуальную заинтересованность. Дело учителя — обеспечить соответствие учащихся этим требованиям и наказывать за неизбежно случающиеся отклонения.

Отделение физической активности от восприятия смысла — ситуация аномальная, она неизбежно порождает нервное напряжение и переутомление и у учителей, и у учеников. Периоды холодного безразличия сменяются взрывами физической активности. Телесные потребности, пренебрегаемые и лишенные возможностей проявления организованной плодотворной деятельности, прорываются вдруг, не ведая, почему и как, в виде беспричинного буйства или бессмысленного шутовства — то и другое сильно отличается от нормальной детской игры. Физически активные дети становятся беспокойными и неуправляемыми, а более тихие, или, как еще говорят, добросовестные, тратят все силы не на созидательную работу, а на подавление своих инстинктов и телесной активности. А следовательно, вместо того чтобы воспитывать ответственность за достойное и плодотворное использование телесных сил, навязывается обязанность не давать этим силам свободы. Вредные представления о необходимости противопоставления духа телу были чужды греческому образованию — не исключено, что в этом и состояла главная причина его замечательных успехов.

б) Однако некоторые виды телесной активности все же приходится использовать даже на тех занятиях, которые, казалось бы, предполагают чисто «умственное» освоение материала. Чтобы воспринять то, что сообщает книга, географическая карта, классная доска или учитель, необходимо использование органов чувств, в особенности зрения и слуха. Чтобы изложить накопленные знания устно или письменно, нужно подключить губы, голосовые связки, руки. А тогда органы чувств приходится считать неким потайным ходом, по которому информация из внешнего мира поступает в ум, о них и говорят как о вратах и путях познания. Чтобы приобрести необходимые интеллектуальные качества, надо научиться пробегать глазами по строчкам книги и держать ухо востро, когда говорит учитель. К тому же чтение, письмо и счет — важные школьные умения — требуют развития двигательного-моторной памяти. Следовательно, мышцы глаз, руки, голосового аппарата необходимо должным образом подготовить, чтобы они могли служить каналами, по которым теоретические знания выводятся из организма, превращаясь во внешние действия. А многократные повторения одних и тех же движений доводят их до автоматизма.

В результате телесная активность, которую в большей или меньшей степени все же приходится привлекать к делу, несмотря на то что в основном тело служит препятствием и помехой для умственной дея-

тельности, используется совершенно механически. Потому что органы чувств и мышцы оказываются не естественными участниками образовательного опыта, а лишь внешними входами и выходами умственной активности. До поступления в школу ребенок учится с помощью рук, глаз и ушей, потому что они позволяют ему совершать некие осмысленные действия. Мальчик, запускающий змея, должен одновременно следить за ним взглядом и замечать изменение натяжения бечевки в руке. Его ощущения — воистину пути познания, и не потому, что через них внешние факты «передаются» мозгу, а потому, что они используются в процессе целенаправленной деятельности. Свойства наблюдаемых и осязаемых объектов влияют на то, что мы делаем, а потому живо воспринимаются и обретают смысл. Если же ученикам позволяют пользоваться глазами только для восприятия буквенного состава слова, независимо от его значения, чтобы суметь потом точно воспроизвести ЕГО при письме или чтении, результатом является лишь механическая тренированность отдельных органов чувств и мышц. Именно такое отделение от цели и делает действие механическим. Например, учителя, как правило, призывают детей читать «с выражением», чтобы донести до слушателей смысл. Но если изначально учащиеся осваивали сенсомоторную технику чтения, приобретая способность опознавать буквенный состав слова и воспроизводить звуки, которые этими буквами обозначаются, с помощью методов, не привлекающих внимания к смыслу, у них сформировались механические навыки, впоследствии затрудняющие «выразительное» чтение. Органы речи натренировались работать автоматически и изолированно, и привязать эту работу к смыслу уже не удастся. Столь же механически можно обучать и рисованию, пению или письму, поскольку — повторим — механичен любой способ, ограничивающий телесную активность во имя деятельности разума, т. е. отделяющий действие от его осмысления. Те же пороки свойственны обучению математике, в том числе и высшей, при чрезмерном увлечении техникой расчетов и естественным наукам, когда лабораторные занятия проводятся лишь ради них самих.

в) Что касается собственно интеллекта, то отделение «умственной деятельности» от прямого взаимодействия с объектами заставляет придавать первостепенное значение *объектам*, а не их *отношениям* (связям). Полагать, что восприятия и даже представления существуют отдельно от суждений, — обычное дело. Считается, что суждения выносятся в последнюю очередь и заключают в себе сравнение первого со вторым. Утверждается также, что ум воспринимает вещи отдельно от их связей друг с другом, что он формирует представления о вещах вне зависимости от того, что было прежде или произойдет позднее. Затем к работе над отдельными единицами «знания» призывается спо-

собность рассуждать (т. е. мышление), которая должна упорядочить их так, чтобы проявились их сходство или причинная связь между ними. В действительности же всякое восприятие или представление есть понимание отношений, **предназначения** и причины происходящего. Нельзя понять, что такое стул, составляя реестр его свойств и перечисляя их. Это можно сделать, если установить связь между этими свойствами и чем-то еще (например, предназначением, которое и делает его стулом, а не столом), или установить его отличие от привычного нам вида стульев, усмотрев в этих отличиях знаки эпохи, в которую использовались именно такие стулья, и т. д. Поездка первых переселенцев воспринимается как таковая не в результате простого перечисления ее частей, а благодаря тому, как они соединены в целое. Причем имеется в виду не только собственная конструкция, но и связь с животными, которые ее тянут, вещами, которые в ней перевозят, и т. д. Суждение включено в восприятие, иначе последнее было бы лишь регистрацией факта органами чувств или — в случае знакомых объектов — узнаванием факта, по поводу которого мы уже выносили суждение.

Слова, представляющие понятия в языке, легко спутать с самими понятиями. И чем отчетливее отделена умственная деятельность от активного отношения к миру, от непосредственного действия и установления его связи с последствиями, которые приходится испытывать, тем вернее слова, символы занимают место понятий. Эта подмена трудно уловима, поскольку какой-то смысл все же опознается. Нас очень легко научить довольствоваться минимумом смысла и при этом не замечать, насколько ограничено наше восприятие отношений, из которых складывается значение. Укоренившаяся привычка к псевдопредставлениям, к половинчатому восприятию мешает нам осознать, что рот нашей интеллектуальной деятельности отдает мертвечиной. Насколько ярче и точнее были бы наши понятия и высказывания, если бы они возникали в контексте жизненно важного опыта, требующего от нас осмысления, т. е. настойчивого поиска связей между объектами, с которыми мы имеем дело.

Что касается теоретического аспекта вопроса, то здесь разногласий нет: все ведущие специалисты сходятся в том, что умение усматривать взаимосвязи вещей — дело интеллекта, а следовательно, образования. Ошибочным является предположение, что отношения между объектами могут быть восприняты *вне опыта*, т. е. вне единства попытки действовать и проживания вызванных последствий, о котором мы говорили выше. Считается, что достаточно умозрительно рассмотреть явления, чтобы понять характер отношений между ними, и совсем не обязательно для этого создавать предметную ситуацию. В результате, к общему огорчению, на мир обрушиваются потоки ущербных сужде-

ний, пустых словесных конструкций и непереваренного «знания». Унция опыта лучше тонны теорий просто потому, что только опыт делает ту или иную теорию актуальной и способной выдержать проверку на истинность. Опыт, даже самый малый, способен породить и поддерживать даже самую сложную теорию, но теория в отрыве от опыта не может быть даже сформулирована как следует. Она превращается в чисто словесные построения, набор «ученых» слов, использование которых делает мышление, т. е. подлинное теоретизирование, ненужным и невозможным. Наше образование помогает нам — от вопросов мы отделяемся словами, которые на самом деле лишь затемняют смысл и позволяют нам игнорировать проблему.

## 2. Мыслительный компонент опыта

Мысль, или рефлексия, как мы уже поняли, если и не высказали эксплицитно, есть усмотрение связей между тем, что мы пытаемся делать, и тем, что происходит в результате наших действий. Никакой значимый опыт невозможен, если в нем не участвует мышление. Однако в зависимости от процентного соотношения мышления и опыта можно различать два его вида. Приобретая опыт, мы непременно проходим фазу, которую психологи называют методом проб и ошибок. Мы просто что-то делаем, и если у нас это сразу не получается, то пробуем и так и эдак, продолжая попытки до тех пор, пока случайно не наткнемся на то, что срабатывает; тогда мы принимаем этот способ в качестве практического правила, которому следуем в будущем. В некоторых случаях в нашем опыте почти ничего больше и нет, кроме череды таких промахов и удач. Мы видим, что некоторый способ действий и определенное последствие *связаны*, но не понимаем *как*. Мы не улавливаем деталей связи, собственно связующие элементы отсутствуют. Наше понимание здесь чрезвычайно приблизительно. В других же случаях мы идем дальше: с помощью анализа мы пытаемся понять, что именно связывает причину и следствие, действия и его последствия. Такой более глубокий взгляд на вещи делает предвидение более точным и полным. Деятельность, основанная только на методе проб и ошибок, целиком зависит от обстоятельств, которые могут измениться так, что ее выполнение не приведет к ожидаемым последствиям. Однако если мы детально знаем, от чего зависит результат, то можем проверить, все ли необходимые условия выполнены. Такой подход расширяет возможности контроля над действиями: ведь, зная, что именно должно предшествовать желательному результату, мы можем постараться обеспечить недостающие условия, а если складывающаяся ситуация такова, что может привести к нежелательным

последствиям, то устранить некоторые из этих условий и тем самым сэкономить силы.

В процессе выяснения и уточнения связей между нашими действиями и их результатами обнаруживается и скрытый смысл всех наших проб и ошибок. Их количество возрастает, и пропорциональная ценность каждого может быть разной. Меняется, следовательно, и качество самого опыта; причем перемена столь существенна, что этот тип опыта можно назвать рефлексивным — рефлексивным *par excellence*. Преднамеренное продление этой фазы мыслительной деятельности создает мышление как особый вид опыта. Иными словами, мыслить — значит стараться обнаружить конкретные связи между нашими действиями и их последствиями, так чтобы одни стали продолжением других. Тогда они перестают существовать изолированно друг от друга или соединяться случайным образом; действия и события складываются в целостную развивающуюся реальность. Теперь происходящее понятно, оно имеет разумное объяснение; в таких случаях мы говорим, что все происходит именно так, как должно.

Таким образом, мышление есть эксплицитное выражение интеллектуального компонента нашего опыта. Благодаря мышлению становится возможным целенаправленное действие. Да и само наличие цели обусловлено мышлением. Малыш, *ожидаящий* каких-то событий, уже способен видеть в происходящем указание на то, что должно за этим последовать; он, пусть и простейшим образом, делает умозаключение, т. е. усматривает в одном явлении *признак* другого и, таким образом, признает наличие связи между ними. Все последующее развитие, каким бы сложным оно ни было, станет лишь продолжением и совершенствованием этого элементарного способа умозаключения. Все, что может сделать даже самый большой мудрец, — это лишь полнее и лучше других воспринять происходящее и точнее других выделить факторы, указывающие на грядущие события. Полной противоположностью осмысленной деятельности является как автоматическое выполнение привычных действий, так и беспричинные капризы. В первом случае привычное считается единственно возможным и не придается никакого значения связям между совершающимися действиями; человек как бы говорит: «Мир должен всегда быть таким, каким я его когда-то узнал». Во втором — сиюминутное действие оказывается самоценным, а его связи с окружающей средой игнорируются; для такого человека «мир должен быть таким, каким он его Устраивал бы в данный момент». Обе эти альтернативы, однако, означают отказ от ответственности за последствия совершаемых в данный момент действий. Мыслящий же человек принимает такую ответственность.

Отправной точкой для любой мысли служит то, что совершается, но еще не окончилось, не завершилось. Ее смысл, ее значение определяются тем, что должно совершиться, чем дело обернется. Сейчас, когда пишутся эти строки, армии противоборствующих стран сошлись в смертельной схватке и весь мир содрогается от взрывов снарядов. (Эта книга написана в годы Первой мировой войны. — *Прим. пер.*). Любому участнику военных действий ясно, что важнее всего исход, последствия тех или иных происходящих сейчас событий. Он по крайней мере на время отождествляет свои личные цели с этим исходом, его судьба напрямую зависит от того, какой оборот примут события. Но и для стороннего наблюдателя в нейтральной стране смысл всякого маневра, любого наступления или отступления на том или ином участке фронта состоит в том, чем они чреватые. Думать о поступающих новостях — значит пытаться понять, какие из них, возможно, будут иметь последствия. Заполнять свою голову информацией, как папку газетными вырезками, **не значит** думать. Фиксировать факты как нечто завершенное и окончательное — значит превращаться в регистрирующее устройство, в то время как думать — **значит** рассматривать влияние происходящего на то, что еще только может случиться, но чего пока нет. Для мыслительного процесса существенно, чтобы предметы размышления были разобщены в пространстве или времени. Представьте: война окончилась и историки будущего описывают ее. Исторические факты относятся к прошлому по определению. Но ученый не сможет дать вдумчивый отчет о них, если не сохранит временную последовательность событий, ибо смысл каждого из них обнаруживается в будущем. Принимать событие само по себе, как нечто завершенное, — значит принимать его бездумно.

Для размышлений необходима заинтересованность в результатах, своего рода эмоциональное отождествление собственной судьбы, пусть только в воображении, с тем или иным исходом событий. Война — прямой и настоятельный стимул к размышлению и для генерала, и для рядового, и для гражданина любой из противоборствующих наций. Для представителей нейтральных стран этот стимул не столь актуален, его действительность зависит от силы воображения. Однако явная готовность человека непременно встать на ту или другую сторону ясно показывает, сколь сильно в нем стремление принять какой-то один ход событий и отвергнуть любой другой как нежелательный. Если у нас нет возможности в прямом смысле встать на ту или другую сторону и отдать ей свой скромный голос, тем самым определив окончательную расстановку сил, мы делаем это в воображении. Мы всегда желаем того или иного результата. Человек, совершенно равнодушный к результату, не следит за происходящим и не думает о нем. Эта зависимость мышления человека от ощущения им своей причаст-

ности к последствиям происходящего порождает один из главных парадоксов мышления. Рожденное пристрастием, оно должно достичь определенной беспристрастности, чтобы справиться со своими задачами. Генерал, позволяющий своим желаниям и надеждам влиять на его понимание и оценку сложившейся ситуации, обязательно ошибется в расчетах. Для наблюдателя в нейтральной стране связанные с войной надежды и страхи могут оказаться главным стимулом к размышлению, но они вряд ли будут плодотворными, если **он позволит** собственным предпочтениям влиять на содержание своих рассуждений и заключений. Итак, с одной стороны, поводом для размышления является личная сопричастность происходящему, а с другой, ценность размышлений определяется способностью **смотреть** на происходящее со стороны; эти два факта, однако, вовсе не являются взаимоисключающими. Поскольку добиться полной беспристрастности почти невозможно, это свидетельствует о том, что мышление онтологически связано с ситуациями, когда оно оказывается неотъемлемой частью происходящего и предназначено повлиять на результат. Лишь со временем, по мере становления социальной позиции человека и расширения его интеллектуального горизонта, его мышление начинает охватывать и то, что лежит за пределами его прямых и сиюминутных интересов: факт огромной важности для образования.

Мы сказали, что мыслительный процесс связан с незавершенными, еще длящимися явлениями, а это значит, что условиями его возникновения могут быть только неопределенность, сомнения, проблематичность. Полная определенность существует лишь там, где все кончено, все завершено; размышление же — там, **где** неизвестность. Цель размышлений состоит в том, чтобы определить финал, спроектировать возможное завершение процесса на основе того, что уже известно. С этим связан ряд важных особенностей мышления. Поскольку обстоятельства, вызывающие наши размышления, всегда проблематичны, мышление — это исследование, поиск. Находки вторичны и вспомогательны по отношению к поиску, который постоянно устремлен к тому, чем человек в данный момент не располагает. Некоторые считают, что «оригинальное исследование» — это особая прерогатива ученых или в крайнем случае аспирантов. Однако всякое мышление есть исследование, а всякое исследование оригинально для того, кто его осуществляет, даже если то, что он еще только ищет, всему миру уже давно известно.

Из сказанного следует также, что мышление всегда связано с **риском**. Никто не может заранее гарантировать достоверность выводов. Встреча с неизвестным сродни приключению: ни в чем нельзя быть Уверенным наперед. Таким образом, пока выводы мышления не подтверждены реальными событиями, они остаются более или менее

предположительными или гипотетичными. Считать их окончательными на самом деле нет никаких оснований. Вопрос о принципиальной возможности приобретения знаний очень остро ставили греки. Мы либо уже знаем, что именно ищем, либо нет, говорили они. В обоих случаях знания не приобретаются: ведь в первом случае они у нас уже есть, а во втором — не знаем, что искать, и даже если по случайности найдем, то как выяснить — то ли перед нами, что мы искали? Парадокс не оставляет места приобретению знаний, т. е. учению; он предполагает либо полное знание, либо полное неведение. Тем не менее сумеречная зона исследования, мышления все же существует. Возможность *гипотетических* выводов, *предполагаемых* результатов — вот тот факт, который упускал греческий парадокс. Конкретные трудности в конкретных обстоятельствах подсказывают нам возможные способы их преодоления. Мы пробуем действовать этими способами — и либо пробиваем себе дорогу вперед и тогда понимаем, что нашли искомое, либо еще больше запутываемся и осознаем, что по-прежнему пребываем в неведении. Предполагать — значит пытаться найти, нащупать дорогу к знанию. Взятый сам по себе, этот греческий парадокс дает симпатичный пример формальной логики. Однако, пока люди жестко разграничивали знание и невежество, наука продвигалась вперед медленно, от одного случайного открытия к другому. Она вышла на столбовую дорогу открытий и изобретений, когда человек осознал, что сомнение можно использовать в исследовательских целях — формируя предположения, направляющие поисковые исследования, в ходе которых эти предположения подтверждаются, опровергаются или модифицируются. И если греков интересовало скорее знание само по себе, чем то, как оно приобретается, современная наука видит в уже имеющемся, закрепленном знании лишь одно из средств приобретения новых — путь учения и открытий.

Вернемся к нашей иллюстрации. Не бывает так, чтобы командующий войсками генерал при принятии решения располагал абсолютно полной информацией о положении дел или вовсе ничего о нем не знал. В его распоряжении имеются определенные сведения, которые, будем считать, заслуживают доверия. *Делая вывод* о необходимости тех или иных шагов, генерал тем самым приписывает определенный смысл известным ему фактам. Его доводы более или менее сомнительны и гипотетичны. Однако он действует в соответствии с ними. Генерал разрабатывает план операции, т. е. расписывает дальнейшие шаги в сложившейся ситуации. Прямые последствия того, что он решил действовать именно так, а не иначе, будут проверкой его плана и покажут, чего стоили его размышления. Ценность и смысл ныне известного раскрываются в будущем. Но применимы ли эти рассуждения к

жителю нейтральной страны, мысленно следящему за развитием событий? Безусловно, хотя, конечно, содержание его размышлений будет иным. Само собой разумеется, что его догадки и отношения будущих событий, сделанные на основе известных ему фактов, — догадки, посредством которых он пытается придать смысл множеству разрозненных данных, — не могут повлиять на ход кампании. *Это не его* дело. Но именно в той степени, в которой он активно, а не пассивно наблюдает за ходом событий, его предположения непременно повлияют на то, как он станет действовать в конкретных *личных* обстоятельствах. Предсказав определенные события, он будет внимательно следить, произойдут ли они. Чем более это занимает и заботит его ум, тем более он будет внимателен; он предпримет какие-то шаги, которые хоть и не повлияют на ход кампании, но изменят его собственные последующие действия. А коли не сделает, то если будущее и подтвердит правоту его рассуждений, его многозначительное «Я же говорил» будет свидетельствовать не о работе ума, результаты которой нашли себе подтверждение в реальных событиях, но о случайном совпадении, дающем эмоциональное удовлетворение и включающем немалую долю самообмана.

Аналогичным примером может служить предсказание солнечного затмения, которое астроном делает на основе имеющихся у НЕГО данных. Как бы ни была велика математическая вероятность затмения, предсказание все же является гипотезой\*. Предположения о дате и месте на Земле, где можно будет увидеть предстоящее затмение, определяют последующие действия. Готовится аппаратура, возможно, организуется экспедиция в какой-то отдаленный регион земного шара. Так или иначе, но предпринимаются некие активные шаги, реально меняющие что-то в жизни астронома. И без таких шагов и последующего изменения ситуации акт мышления остался бы незавершенным, как бы прерванным. Знание, уже имеющееся знание, направляет мышление и делает его плодотворным.

Подытожим сказанное о главных этапах рефлексивного опыта.

1. Он начинается с недоумения, замешательства и сомнения, когда человек оказывается в незавершенной ситуации, характер которой еще не вполне определен.

2. Затем делается предположение о вероятном будущем — предварительная интерпретация известных данных, в ходе которой им приписывается направленность к определенным последствиям.

\*Для научной практики очень важно, что во многих случаях можно рассчитать вероятность наступления события и погрешность расчета. Это не меняет сути подхода, а лишь делает его более тонким.

3. За этим следует тщательное изучение (поиск, обзор, исследование, анализ) всех существующих данных, позволяющих уточнить и прояснить проблему.

4. Дальнейшая разработка предварительной гипотезы, делающая ее более точной и последовательной, лучше согласующейся с более широким спектром данных.

5. Принятие выработанной таким образом гипотезы в качестве плана действий в сложившейся ситуации — действий, обеспечивающих наступление предсказанных последствий и, таким образом, проверяющих гипотезу. Именно объем и тщательность шагов (3) и (4) отличают безусловно рефлексивный опыт от того, который складывается преимущественно методом проб и ошибок. Именно эти **шаги** и превращают мышление в особый опыт. И все же нам никогда до конца не избавиться от проб и ошибок. Самая сложная и логически последовательная мысль должна подвергнуться испытанию реальным миром и только так может быть проверена. А поскольку мы не можем учесть все существующие связи, невозможно и последствия охватить с совершенной точностью. Тем не менее вдумчивое и тщательное изучение условий, а также обоснованность догадок относительно возможных результатов, характерные для рефлексивного опыта, дают нам право отличать его от более грубого способа действия посредством проб и ошибок.

**Резюме.** Определяя роль мышления в опыте, мы прежде всего отметили, что опыт неразрывно сочетает в себе попытки действовать и проживание последствий этих попыток. Отделяя этап активного действия от этапа страдательного проживания его последствий, мы разрушаем жизненный смысл опыта. Мышление есть преднамеренное и тщательное установление связей между действием и его последствиями. Оно не просто отмечает наличие связи, но обращает внимание на ее детали, эксплицируя смыслы, выраженные в виде отношений. Стимулом для мышления оказывается наше желание выявить смысл некоторого действия, уже совершаемого или которое будет совершено. Мы пытаемся представить себе его возможные последствия. Это предполагает, что ситуация не вполне завершена (фактически или только на наш взгляд) и, следовательно, не является вполне определенной. Предугадывать последствия — значит предлагать возможное решение проблемы или предполагать, как она будет решена. Затем выдвинутая гипотеза уточняется в процессе тщательного рассмотрения наличных условий и возможных последствий — именно эта операция и называется рассуждением. Теперь предложенное решение — идея или теория — должно быть проверено в действии. Если в ходе такой проверки **предсказанные последствия** — определенные изменения — происходят, можно считать, что гипотеза оказалась справедливой. В против-

ном случае ее приходится модифицировать и снова проверять. Мышление, таким образом, включает в себя все эти шаги: **ощущение** проблемы, изучение условий, формулирование возможного решения и его мысленную разработку, а затем и экспериментальную проверку в действии. Мышление всегда ведет к приобретению знания, но ценность полученного знания в конечном счете все же вторична по отношению к его роли в мышлении. Мы живем не в отлаженном и завершенном, а в развивающемся мире, где главная задача — будущее, прошлое же (а все наше знание, в отличие от мышления, лежит в прошлом) имеет ценность лишь в той мере, в какой оно способно обеспечить обоснованность, надежность и плодотворность наших будущих решений.

# Глава XII. Мышление и его роль в образовании

## 1. Сущность метода

Теоретически никто не сомневается, что школа должна выработать у учащихся привычку мыслить. На практике это утверждение далеко не так широко распространено, как в теории, более того, отсутствует ясное теоретическое понимание того, что школа может и должна делать в отношении умственного развития учеников (мы сейчас не касаемся их физической подготовки) только одно: развивать их способность думать. Дробление обучения на части ради различных частных целей, типа приобретение навыка (чтение, письмо, правописание, рисование, выразительное чтение), накопление информации (история и география) и тренировка мышления, наглядно демонстрирует неэффективность метода, при помощи которого мы выполняем все это. С вопросом о мышлении, не связанном с увеличением эффективности умений и с узнаванием нового о себе и о мире, в котором мы живем, в школе явно что-то не ладится, как, впрочем, и с мыслью в целом (см. гл. XI, п. 2). А навык, полученный без его осмысления, как-то не связывается с целями, для которых он должен использоваться. Стало быть, человек, не приученный думать, остается со своими старыми привычками, да еще под авторитарным контролем со стороны людей, которые знают, чего хотят от него, и не слишком разборчивы относительно средств достижения своих целей. Информация, отделенная от вдумчивого действия, мертва, она разрушительна для ума, поскольку симулирует знание и тем самым разливает яд тщеславия — наиболее мощный тормоз для дальнейшего интеллектуального развития. Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения — сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется. Мышление — единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод использования ума в процессе приобретения опыта.

I. Начальная стадия развивающегося опыта, называемого мышлением, есть *опыт*. Данная сентенция звучит по-дурацки банально, и, будь это так, было бы прекрасно, но увы. Мышление и в философской теории, и в образовательной практике часто рассматривается как нечто оторванное от опыта и способное в таком отрыве развиваться. Опыт, как часто полагают, ограничен чувствами, желаниями, наконец, просто материальным миром, в то время как мышление произте-

кает из более высоких сфер (из разума) и занято духовными или по крайней мере культурными вопросами. Поэтому часто резко разграничивают чистую математику, поскольку она особенно способствует развитию мышления, не имея никакого отношения к физическим объектам, и прикладную, утилитарно направленную и потому развивающую интеллект в меньшей степени.

Вообще говоря, фундаментальная ошибка методов обучения состоит в предположении, что ученический предварительный опыт есть нечто само собой разумеющееся. Именно поэтому мы настаиваем на необходимости начинать с материальной эмпирической ситуации как иницилирующей стадии мышления. Опыт здесь рассматривается так, как определено выше: попытка что-то делать и восприятие ответного действия. Ошибка многих методик состоит в предположении, что мы можем начинать с готового предметного содержания арифметики, географии или другой дисциплины независимо от некоторого прямого личного опыта. Даже детский сад и методы Монтессори так настроены на интеллектуальные операции без «потери времени», что склонны игнорировать — или сокращать — непосредственную работу с будто бы знакомыми фактами и явлениями и сразу вводить теоретический материал, состоящий большей частью из интеллектуальных дефиниций, сделанных взрослыми. Первая стадия контакта с любым новым материалом, независимо от возраста и зрелости, неизбежно должна проводиться методом проб и ошибок. Индивиду необходимо попробовать делать что-то с материалом, реализуя собственную любознательность, а затем исследовать результаты своего взаимодействия с материалом. Именно так происходит, когда ребенок начинает строить что-то из кубиков, и это очень похоже на действия ученого в лаборатории, приступающего к экспериментам с неизвестными материалами.

Следовательно, первый подход к любому предмету в школе, если требуется возбудить мысль, а не только выучить слова, должен быть как можно менее схоластическим. Чтобы понять смысл опыта, какой-то эмпирической ситуации, мы должны вызвать в воображении ее в реальном виде; обратиться к тем занятиям, которые интересуют нас и вовлекают в деятельность в обычной жизни. Внимательный обзор методов, пользующихся постоянным успехом в формальном образовании, будь то арифметика или обучение чтению, изучение географии, физики или иностранного языка, показывает, что их эффективность определяется опорой на ситуации, которые вызывают у детей интерес за пределами школы, в обыденной жизни. Эффективные методы предлагают ученикам действия, а не заучивание, а действия по своей природе требуют мышления, целенаправленного поиска связи и отношений. Естественным результатом этого является учение. Учебная ситуация вряд ли будет стимулировать **мышление**; предлагая

привычное или заведомо неинтересное. Она должна представлять нечто новое (следовательно, не вполне определенное, проблематичное), но все же в достаточной мере связанное с имеющимися у учеников знаниями, чтобы вызвать эффективный отклик, т. е. такой, который воплощен в прогнозируемом результате (в отличие от случайного, который нельзя мысленно связать с тем, что сделано). Соответственно, наиболее насущный вопрос, возникающий в связи с любой ситуацией или конкретным опытом, должны стимулировать мыслительный процесс, — действительно ли там есть проблема?

На первый взгляд может показаться, что традиционные школьные методы вполне соответствуют предлагаемому здесь образцу. Постановка проблем, вопросы, задания, решение задач — все это занимает большое место в классной работе. Но необходимо различать подлинные, воображаемые и искусственные проблемы. В этом помогают следующие вопросы. 1) Действительно ли обсуждаемый вопрос является проблемой? Он на самом деле естественно возникает в рамках некоторой реальной ситуации или личного опыта? Или это нечто надуманное, представляющееся проблемой только в связи с изучением определенной школьной темы? Побуждает ли это обсуждение к наблюдению и экспериментированию вне школы? 2) Является ли собственная проблема ученика или просто предлагается ученику преподавателем или учебником только, чтобы тот смог получить хорошую оценку или завоевать одобрение преподавателя? Очевидно, эти два вопроса пересекаются, представляя собой два способа добраться до одной и той же точки: является ли опыт достаточно личным, чтобы стимулировать и направлять наблюдение существенных связей объекта, вести к выдвижению гипотезы и ее проверке? Или он навязан извне и задача ученика сводится к тому, чтобы делать то, чего от него ожидают?

Поставленные вопросы позволяют нам сделать паузу и поразмыслить о том, в какой мере существующие методы преподавания приспособлены для развития навыков мышления. Учебное оборудование и его расстановка в обычном классе явно не способствуют такой деятельности. Что в классе способно хотя бы напомнить о реальных жизненных ситуациях, в которых могут возникать обсуждаемые проблемы? Почти все свидетельствует о приоритете, отдаваемом слушанию, чтению и воспроизведению рассказанного и прочитанного. Поразителен контраст между этими условиями и ситуациями активного контакта с вещами и людьми, в семье, на площадке для игр, вообще в жизни! Класс не лучшее место для обсуждения вопросов, которые возникают у мальчика (девочки) в разговорах с другими или в чтении книг вне школы. Никто никогда не объяснил, почему у детей всегда столько вопросов вне школы (они постоянно пристают к взрослым, если полу-

чают хоть какую-нибудь поддержку) и так подозрительно мало любопытства к предметному содержанию школьных уроков. Размышление над этим поразительным фактом позволяет сформулировать вопрос: в какой мере привычные школьные условия предоставляют контекст для опыта, в котором вопросы возникали бы естественно? Никакие усовершенствования методики преподавания не способны исправить это состояние дел. Для того чтобы ликвидировать пробел, необходимо больше актуального материала: больше пособий, приборов и возможностей работать с ними. Там, где дети заняты изготовлением чего-то и обсуждением вопросов, которые возникают в ходе этой работы, даже при нашем традиционном безличном стиле преподавания, обнаруживается, что дети умеют задавать непосредственные и многочисленные вопросы, что у них рождаются разнообразные и изобретательные варианты решения возникающих проблем.

Вследствие отсутствия материалов и занятий, стимулирующих постановку реальных проблем, у ученика нет собственных вопросов, а имеющиеся не затрагивают его как человека. Отсюда печальные потери при переносе того опыта, который получен в школе, на жизненные проблемы за пределами класса. Впрочем, пожалуй, у ученика есть одна личная проблема — как соответствовать ожиданиям преподавателя. Иными словами, ученик стремится выяснить, чего хочет преподаватель и каковы его требования, касающиеся уроков, экзаменов и внешнего поведения. Непосредственного интереса к предмету не существует. Поводы и материал для мысли обнаруживаются не в самих арифметике, истории или географии, а в умелом приспособлении материала к требованиям преподавателя. Ученик, конечно, учится, но неосознанно для него объектами изучения становятся правила и стандарты школьной системы и его учителей, а вовсе не номинальное содержание «занятий». Мышление, вызванное всем этим, в лучшем случае можно назвать искусственным или односторонним. А в худшем случае проблема ученика состоит даже не в том, чтобы соответствовать требованиям школьной жизни, а как сделать вид, что он им подчиняется, т. е. как подойти к их выполнению достаточно близко, чтобы проскользнуть без лишних осложнений. Тип установок, формируемых таким образом, не назовешь желательным дополнением к характеру. Если наши утверждения дают слишком пессимистическую картину школьной жизни, это преувеличение по крайней мере наглядной демонстрации необходимости активных методов обучения с использованием личного опыта учащихся в ситуациях, которые естественным образом порождают проблемы, вызывающие вдумчивое изучение.

П. Чтобы решать возникающую проблему, человек должен располагать какими-то данными. Преподаватели, следующие «развивающе-

му» методу, иногда предлагают детям придумать что-то, как будто для этого действительно достаточно «пораскинуть мозгами». Материал мышления не мысли, а действия, факты, события и отношения. Другими словами, чтобы думать эффективно, человек должен обладать опытом, обеспечивающим его ресурсами для разрешения возникающей трудности. Трудность — незаменимый стимул для мышления, но не каждая способствует ему, некоторые его подавляют и тормозят. Затруднительная ситуация должна в какой-то степени напоминать те, с которыми ученики уже сталкивались, — так, чтобы средства ее разрешения были им доступны. Искусство обучения в большой мере сводится к тому, чтобы сделать новые проблемы достаточно сложными и провоцирующими мышление, но при этом не чрезмерно трудными, дабы помимо легкого замешательства, естественно сопровождающего появление нового, возникало и ощущение чего-то знакомого, позволяющего рассуждать и выдвигать гипотезы.

В некотором смысле совершенно безразлично, какие именно психологические процессы задействуются при предъявлении материала для размышлений. Память, наблюдение, чтение, общение — обычные пути ввода данных. Относительная важность каждого из этих путей определяется конкретными особенностями данной специфической проблемы. Глупо настаивать на непременно визуальном предъявлении объектов, если ученик и так настолько хорошо знаком с ними, что в состоянии вспомнить все нужные факты без всяких наблюдений, так можно создать ненужную и даже вредную зависимость от чувственных ощущений. Никому не по силам повсюду носить с собой музей всякого рода вещей, чьи свойства могут вдруг понадобиться мышлению. Тренированный ум — это тот, который имеет достаточно ресурсов и приучен обращаться к прежнему опыту при столкновении с новой проблемой. Однако вполне возможно, что какое-то качество или отношение знакомого объекта, упущенное прежде, окажется полезным для решения теперешнего вопроса. В этом случае необходимо непосредственное наблюдение. Тот же принцип применим к соотношению использования непосредственного наблюдения, с одной стороны, и чтения и «известного со слов», с другой. Наблюдение, естественно, более ярко и жизненно. Но и оно ограничено, так что в любом случае необходимой частью образования становится использование чужого опыта для восполнения недостатков личного. Конечно, не следует чрезмерно полагаться на чужой опыт, на сведения, полученные из книг и со слов других. Хуже всего, что другие люди, книга или преподаватель могут снабдить ученика готовым решением вместо материала, который он сам должен обдумать и применить.

Школа обычно предоставляет ученику одновременно и слишком много, и слишком мало информации, и никакого противоречия в

этом нет. Слишком большое значение придается информации, предназначенной для воспроизведения на уроке и экзаменах. «Знание» в смысле «информация» означает оборотный капитал, обязательные ресурсы для дальнейшего исследования, понимания или изучения новых объектов. Но часто к нему относятся как к конечному результату, и тогда целью становится складирование и предъявление его по первому требованию. Статичный, хранимый в холодильнике идеал знания не способствует образовательному развитию. Не только упускаются возможные поводы для размышления, но и подавляется сам процесс мышления. Никто не может построить дом на свалке. Ученики, чей ум заполнен всевозможными сведениями, которым они никогда не находят разумного применения, наверняка испытают затруднения, когда попытаются думать. У них нет ни практики отбора того, что подходит для использования в данном случае, ни критерия, которому можно следовать, — для них все имеющиеся сведения или мертвы, или статичны. Если бы информация функционировала в реальном опыте или использовалась для достижения собственных целей ученика, вероятно, возникла бы потребность в более разнообразных, чем обычно, ресурсах — книгах, впечатлениях, разговорах.

III. В мышлении объективным фактам, данным, прежде приобретенному знанию противопоставляются предположения, умозаключения, имплицитные смыслы, гипотезы, пресуппозиции, — короче говоря, *идеи*. Внимательный обзор и припоминание определяют, что дано, т. е. уже наличествует в знании и, следовательно, известно наверняка. Но данные не могут дать того, чего нет. Они определяют, проясняют и заостряют вопрос, но не дают ответа на него. Для того чтобы получить ответ, подключаются смекалка, выдумка, догадка. Имеющиеся данные провоцируют возникновение предположений, оценить уместность которых можно только в свете этих данных. Однако предположения всегда выходят за рамки того, что уже фактически имеется в опыте. В них предсказываются возможные результаты, т. е. что надлежит сделать, а не уже сделанное. Умозаключение — это всегда вторжение неизвестного, отталкивающегося от известного.

В этом отношении мысль всегда творчество, вторжение в неизвестное, попытка создать то, чего еще нет. Это всегда сопряжено с некоторой изобретательностью. То, что предлагается, в *некотором* контексте уже знакомо; новизна, изобретательство связаны с иным <sup>УГЛОМ</sup> зрением, в котором увидена знакомая вещь, с другим способом ее использования. Когда Ньютон думал о своей теории всемирного тяготения, творческий аспект его мысли обнаружился не в материале. Все элементы его были знакомы, многие из них общеизвестны — Солнце, <sup>Уна,</sup> планеты, вес, расстояние, масса, квадраты чисел. Мысль оперировала не оригинальными идеями, а известными фактами. Его ориги-

нальность проявилась в том, что **знакомые** представления были помещены в необычный контекст. Сказанное справедливо и применительно ко всякому поразительному научному открытию, любому великому изобретению, каждому произведению искусства. Только глупцы отождествляют творческую новизну с экстраординарным и причудливым; остальные понимают, что новизна заключается в таком применении обыденных вещей, до которого не додумались прежде. Ново действие, а не материал, на основе которого оно возникло.

Педагоги из этого делают вывод: *всякое* мышление оригинально, выдвигая соображения, которые прежде не приходили в голову. Трехлетний ребенок, обнаруживающий, что можно сделать с кубиками, или шестилетний, понявший, сколько получится, если к пяти центам добавить еще пять, сделали настоящее открытие, хотя всем на свете это давно известно. Здесь налицо подлинное приращение опыта, не просто механическое добавление еще одного элемента, но обогащение новым качеством. Обаяние, которое имеет для нас непосредственность маленьких детей, состоит именно в **восприятии** нами этой интеллектуальной оригинальности. При этом сами дети испытывают радость полезной работы ума, творческого свершения.

Педагогическая мораль, которую я прежде всего хотел бы отсюда извлечь, состоит, однако, не в том, что работа преподавателей стала бы менее нудной и напряженной, если бы школьные условия поддерживали учение как открытие, а не хранение того, что вкладывают в твой ум другие; и что это позволило бы дать детям и подросткам возможность испытать восторг личной интеллектуальной продуктивности, как бы ни были они верны и важны сами по себе. Педагогическая мораль — **никакая** мысль, ни одна идея не могут быть просто переданы как таковые от одного человека к другому. Высказанная идея воспринимается слушателем как еще один факт, и только. Общение может подталкивать другого человека к осознанию проблемы и к попытке выдвинуть сходную идею, но оно также способно охладить его **интеллектуальный** интерес и подавить забрезжившее усилие мышления.

То, что человек получает от других, не может быть идеей. Человек думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в **совместный** опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы,

то он не научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых «идей» и, как правило, делаем это, но, как правило, не берем на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые «идеи», т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстраненности, а в участии в деятельности, со-участии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше.

IV. Идеи, как мы видели, независимо от того, являются ли они смутными догадками или авторитетными теориями, представляют собой предвосхищение возможных решений. Они предвосхищают связь деятельности с ее последствиями, которые пока еще не очевидны и поэтому должны быть проверены. Идеи направляют и организуют последние наблюдения, воспоминания и эксперименты. Они — рабочий инструмент учения, а не окончательный его результат. Все реформаторы образования, как мы уже отмечали, нападали на пассивность традиционного образования. Они выступали против вливания сведений извне, как через воронку, и впитывания их учеником, подобно губке; они нападали на способ врубаться в материал, как в твердую и непоколебимую скалу. Но довольно трудно обеспечить условия, при которых идея возникала бы как результат нового опыта, расширяющего и уточняющего наше взаимодействие с окружающей средой. Было бы слишком просто считать деятельность, даже вполне самостоятельную, чем-то чисто умственным, замкнутым в пределах черепа и находящим выход лишь через органы речи.

Необходимость полученные в ходе учения идеи применить к реальному делу подтверждена всеми наиболее прогрессивными методами Учения, в то же время к упражнениям в применении иногда относятся как к средствам **закрепления** изученного и дополнительной практике в манипуляциях с ним. Эти методики вполне естественны, и их не следует презирать. Однако практика применения приобретенного в процессе учения должна быть прежде всего осмысленной. Как мы уже видели, мысли как таковые, сами по себе, недостаточны. В **лучшем случае** они лишь предваряют результаты; они — предположения, указатели, точки зрения и методы для исследования эмпирических ситуаций. Пока они не применены, им не хватает полноты и достоверности. <sup>1</sup> **только** практика проверяет их, а проверка, в свою очередь, придает

мыслям полноту значения и ощущение реальности. Оставленные без применения мысли замыкаются в своем собственном мире. И не потому ли философы (см. гл. 10, п. 2) обособляют ум и противопоставляют его миру, что люди рефлексивного или академического склада выработали большой запас идей, не прошедших проверку из-за социальных условий? В результате эти теоретические построения оказались не руководством к действию, а конечным результатом мыслительного процесса.

Как бы то ни было, не приходится сомневаться в том, что немало предметов, изучаемых в школе, страдает определенной искусственностью. Не то что многие ученики сознательно думают о предметном содержании образования как о чем-то нереальном, но оно, безусловно, не обладает для них такой степенью реальности, как обычные предметы их повседневного жизненного опыта. Они привыкают и не ожидать от учебных предметов подобной реальности; рассматривают его как нечто, объективно существующее в сфере ответов на уроках и экзаменах. То, что содержание образования не имеет отношения к повседневной жизни, — более или менее очевидная вещь, но существуют и вторичные эффекты: обыденный опыт не получает должного оплодотворения школьным учением. И установки, которые вырастают из привычки принимать на веру только наполовину понятый и плохо переваренный материал, ослабляют энергию и эффективность мысли.

Мы так подробно остановились на недостатках лишь ради того, чтобы предложить позитивные меры, развивающие эффективность мышления. Там, где школы оборудованы лабораториями, мастерскими, садом и огородом, где есть театр и стадион, — именно там существуют возможности для воспроизведения жизненных ситуаций, именно там находят применение полученная информация и выдвинутые в развивающем опыте идеи. Последние в этом случае не отделяются от действия, не образуют острова в океане, а оживляют и обогащают ход обыденной жизни. Информация благодаря тому месту, которое она занимает в руководстве действиями, оживает при использовании.

Выражение «существуют возможности» употреблено преднамеренно. Возможности могут оставаться втуне; вполне вероятно, что ручной труд и другая созидательная деятельность будут лишь средствами приобретения чисто рабочих навыков или использованы почти исключительно для «утилитарных», т. е. материальных, целей. Но предпосылка сторонников «культурного» образования, что такие действия чисто физические или профессиональные по своему характеру, сама является продуктом философии, которая изолирует ум от воздействия текущего опыта и, следовательно, от взаимодействия с объектами реального мира. Когда «умственное» рассматривается как самодостаточное отдельное царство, такая же судьба выпадает и на долю телес-

ной активности. Физические движения рассматриваются в лучшем случае как простые внешние приложения к уму. Они могут быть необходимы для удовлетворения телесных потребностей и достижения внешнего порядка и удобства, но они не занимают необходимого места в сознании, не играют существенную роль в оформлении мысли. Следовательно, им нет места в либеральном образовании, т. е. в том, которое озабочено интересами интеллекта. Если они вообще как-то учитываются, то это всегда уступка материальным потребностям масс, никому и в голову не придет считать их необходимыми и для образования элиты. Этот вывод с неизбежностью следует из концепции обособленности ума, но с такой же логичностью он исчезает, как только мы понимаем, что такое ум на самом деле, а именно целеустремленный и направляющий фактор в развитии опыта.

Конечно, желательны все образовательные учреждения оборудовать так, чтобы дать ученикам возможность приобретать и проверять идеи и информацию в активных действиях, предвосхищающих важные социальные ситуации. Однако пройдет, несомненно, немало лет, прежде чем такие учреждения будут обеспечены соответствующим образом. Тем не менее существующее положение дел не должно служить педагогам оправданием в том, что они сложа руки упорствуют в методах, ограничивающих эффективность школьного учения. Каждый ответ по любому предмету позволяет устанавливать взаимные связи между предметным содержанием урока и более широкими непосредственными впечатлениями повседневной жизни. Классная работа бывает трех видов. Хуже всего рассматривать каждый урок как независимое целое. Такому обучению безразлично, обнаружит ли учащийся точки соприкосновения между этим и предыдущими уроками, а также другими предметами изучения. Более мудрые педагоги стараются систематически подводить ученика к тому, чтобы он применял знания, полученные ранее, для понимания нынешних, которые, в свою очередь, могут бросить дополнительный свет на приобретенные ранее. Этот вид обучения позволит улучшить его результаты, но школьный предмет продолжает быть изолированным. Как правило, внешкольный опыт неустойчив и, конечно, несистематизирован. Он не рассматривается критически в свете более точного и разностороннего материала непосредственного обучения, а последнее в то же время не пропитано ощущением реальности при сопоставлении с фактами повседневной жизни. Оптимальным обучение становится тогда, когда существует эта взаимосвязь. В процессе такого обучения Ученик стремится обнаруживать точки соприкосновения и взаимные влияния школьного опыта и повседневной жизни.

**Резюме.** Процессы обучения объединены в единую методику в той степени, в какой они сосредоточены на формировании устойчивых

### 1. Единство содержания и методов обучения

привычек мышления. Чтобы говорить о методах обучения мышлению с полной определенностью, важно иметь в виду, **что** само мышление является методикой накопления образовательного опыта, поскольку они, в сущности, идентичны. Это влечет за собой такую организацию образовательного процесса, когда ученик, во-первых, находится в естественной ситуации опыта, т. е. существует непрерывная деятельность, в который он заинтересован; во-вторых, в таких условиях подлинная проблема возникает как стимул к мышлению; в-третьих, ученик обладает возможностью получать информацию и проводить наблюдения, необходимые, чтобы справиться с проблемой; в-четвертых, он принимает предположительные решения и несет ответственность за их **последовательное** развитие; в-пятых, он имеет возможность и случай проверить свои идеи посредством применения их на практике, прояснить их смысл и достоверность.

Образование триедино и включает в себя содержание, методы и администрирование. Первые два аспекта мы уже затрагивали в предыдущих главах, теперь попробуем освободить их от общефилософского контекста, в котором они упоминались, и обсудить их природу в более конкретных терминах. Начнем с метода как темы, наиболее близкой к рассуждениям предыдущей главы. Однако прежде привлечем особое внимание к одному из пунктов нашей теории — связи содержания образования и его методов. Из представления о том, что ум отдельного человека и мир вещей и людей составляют две различные и независимые области — теория, известная в философии как дуализм, — следует вывод: методы и содержание обучения являются разными сферами деятельности. Согласно этому представлению содержание обучения предстает как завершенная систематизированная классификация фактов и принципов мира природы и человека. Сфера же интересов методики — изучение способов, которыми это содержание может быть наилучшим образом представлено уму, чтобы запечатлеться в нем с максимальной эффективностью, или тех путей, которыми можно извне заставить последний **обратиться** к данному содержанию, чтобы облегчить его освоение. И по крайней мере чисто теоретически можно было бы вывести из общей теории познания общую теорию методов учения безотносительно к тому содержанию обучения, к которому эти методы должны применяться. Поскольку никто из видных специалистов в различных разделах содержания образования знать не знает про подобные методы, такое положение дел провоцирует на резкие выпады, что, мол, педагогика, совершенно бессильна в вопросах интеллектуального воспитания. И отсюда делается вывод о том, что главное для учителя — это глубоко и детально знать свой предмет.

Однако, если мышление есть движение содержания обучения к завершающей точке, а ум — целенаправленная и преднамеренная сторона данного процесса, представление о любом подобном разделении **категорически неверно**. Сама упорядоченность научного материала свидетельствует о работе интеллекта, т. е. материал был, так сказать, методологизирован. Например, зоология как систематическая **отрасль** знания организует сырые, разрозненные факты нашего **повседневного** знакомства с животными, устанавливает, благодаря **тщательному** наблюдению, связи, которые дают новые стимулы для **наблюдения**, запоминания и еще более глубокого изучения. Но в **данном** случае дело дальше не идет. Следовательно, эти факты, вместо

того чтобы быть отправной точкой для учения, обозначают его **завершение**. Метод никогда не может быть чем-то внешним по отношению к материалу, он означает такую организацию содержания обучения, которая делает его наиболее эффективным.

С точки зрения учащегося метод опять-таки не нечто внешнее, а способ эффективного обращения с материалом, целенаправленное использование которого сопровождается минимальными потерями времени и энергии. Мы можем, конечно, мысленно выделить способ действия и обсуждать его как таковой, но он не **существует** отдельно от **материала**. Метод не противоположен предметному содержанию — он есть способ эффективного направления этого содержания к желательным результатам. Это нечто противоположное случайному и необдуманному действию; непродуманному, в смысле плохо приспособленному к данным условиям.

Утверждение, что метод означает направленное движение предметного содержания к цели, звучит довольно абстрактно, его осмыслению поможет иллюстрация. Каждый художник владеет методом — **какой-то** техникой в своей работе. Играть на фортепьяно — не барабанить по клавишам наугад, как попало, а делать это в определенном порядке. Порядок же этот не существует в готовом виде в руках или **уме** пианиста, т. е. вне деятельности, связанной с игрой на фортепьяно. Порядок обнаруживается в структуре действий, объединяющих клавиши, руки и мозг исполнителя так, чтобы желаемый результат был достигнут. В ходе исполнения осуществляется назначение фортепьяно как музыкального инструмента. То же и с «педагогическим» методом. Различие заключается в том, что фортепьяно заранее создавалось с единственной целью, а применение выученного материала может быть бесконечно многообразным. Но даже и в этом отношении иллюстрация правомерна, принимая во внимание **огромное** разнообразие мелодий, **которые** можно извлечь из фортепьяно, и разнообразие технических эффектов, используемых при этом. Метод в любом случае всего лишь продуктивная опора на **некоторый материал** для некоторой цели.

Эти соображения можно обобщить, если вернуться к понятию опыта. Опыт — процесс восприятия связи между попыткой воздействия на мир и противодействием с его стороны, явившимся результатом этой попытки. Кроме усилий, затраченных на управление процессом, ничто не разделяет предметное содержание и метод. Налицо целостная картина, включающая действия индивида и изменения в окружающей среде. Пианист, в совершенстве владеющий инструментом, **не** сумел бы провести границу между своим вкладом в исполнение и вкладом фортепьяно. В правильно построенных, гладко протекающих действиях любого вида, будь то катание на коньках, общение, слушание музыки или наслаждение пейзажем, невозможно осознанно раз-

делить исполнение и содержание деятельности. В идущей от души игре и работе наблюдается то же самое.

Когда же мы размышляем об опыте, вместо того чтобы приобретать его, мы неизбежно разделяем наше отношение и те объекты, на которые последнее направлено. Когда человек завтракает (обедает, ужинает и т. п.), он ест *пищу*. Он не делит трапезу на процесс поедания и саму еду. Но если бы он проводил научное исследование акта принятия пищи, то такое различие было бы естественным делом. Человек занялся бы, с одной стороны, свойствами пищи, а с другой — действиями организма по ее принятию и перевариванию. Такое осмысление опыта приводит к различению между тем, *что* мы приобретаем в результате опыта, и собственно испытыванием — *как*. Первое мы называем содержанием, второе — методом. Есть явления — **то**, что видим, слышим, любим, ненавидим, воображаем, и есть *действия* наблюдения, слушания, любви, ненависти, воображения и т. д.

Это различие столь естественно и столь важно для некоторых целей, что мы просто обязаны рассматривать его как существующее в реальности, а не проведенное мысленно. Тут-то мы и проводим границу между собой и окружающей средой, миром. Это разделение и есть корень дуализма метода и предметного содержания, т. е. отсюда проистекает предположение, что знать, ощущать, желать и т. д. — это прерогатива личности или ума самих по себе, которые можно перенести на независимое предметное содержание. Мы начинаем думать, что свойства, принадлежащие отдельной личности или уму, имеют собственные законы функционирования, не зависящие от активности объекта, и нам кажется, что мы можем сформулировать эти законы и назвать их методом. Столь же абсурдно было бы предполагать, что люди способны поглощать пищу без *пищи* или что структура и движения челюстей, мышц гортани, пищеварительная деятельность желудка и т. д. — нечто совершенно автономное, а не то, чем они являются *благодаря* материалу, с которым их деятельность связана. Как соответствующие органы нашего организма есть непреложная часть мира, в котором существуют продукты питания, так и способности наблюдать, слушать, любить, воображать неразрывно связаны с предметным содержанием мира. Они, скорее, пути, по которым окружающая среда вторгается в опыт и функционирует в нем, чем независимые действия, перенесенные на вещи. Короче говоря, опыт не сочетание ума и мира, субъекта и объекта, метода и предметного **содержания**, а единое непрерывное взаимодействие невероятного разнообразия (поистине бесчисленных) сил.

С целью *управления* ходом опыта или тем направлением, которое принимает его движущаяся целостность, мы проводим мысленное различие между «как» и «что». Не существует никакого способа **ходить** еды или учения вне реальных ходьбы, еды и учения, но всякое

действие включает некоторые элементы, которые позволяют более эффективно управлять им. Особое внимание к этим элементам выводит их на передний план, позволяя другим факторам на время уйти из поля активного восприятия. Наша оценка того, как разворачивается опыт, подсказывает нам, какие факторы должны быть сохранены и какие изменены, чтобы опыт мог проходить более успешно.

Все эти соображения подтверждают простую истину: если человек, наблюдающий за ростом растений, замечает, что некоторые из них развиваются хорошо, а другие плохо или вообще никак, он может обнаружить особые условия, от которых зависит благополучный рост растений. Систематически изложенные, эти условия и составили бы метод, или способ, развития растений. Нет никакого различия между ростом растения и успешным развитием знания об этом росте, правда, и в том, и в другом случае нелегко вычленишь только те факторы, которые оптимизируют процесс. Анализ успеха и неудач, их детальное сопоставление помогают найти причины. Установив эти причины в определенном порядке, мы получаем методику действия, или технологию. Анализ некоторых пороков образования, причина которых — отделение методики от предметного содержания, прояснит смысл сказанного.

Во-первых, часто пренебрегают (о чем мы уже говорили) конкретными ситуациями опыта. Невозможно обнаружить метод, если нет совокупности конкретных случаев, которые нужно изучить. Метод выводится из наблюдения за происходящим, для того чтобы в следующий раз дело шло еще лучше. Но при обучении и воспитании дети и молодежь редко располагают достаточными возможностями для непосредственного нормального опыта, из которого педагога могли бы извлечь идею относительно метода или порядка лучшего развития. Опыт приобретается в условиях таких ограничений, которые почти или совсем не свидетельствуют о нормальном движении опыта к получению его плодов. Поэтому методики авторитарно рекомендуются педагогам, вместо того чтобы быть выражением их собственных обобщенных наблюдений. При таких обстоятельствах ко всем ученикам без разбора применяются одни и те же методы. Там, где разнообразный личный опыт поддерживается и направляется окружающей средой, которая естественно руководит работой и игрой, методики будут меняться в зависимости от индивидов, потому что, безусловно, каждый человек по-своему взаимодействует с объектами.

Во-вторых, отделение методики от содержания предмета ведет к ложным концепциям дисциплины и интереса, о которых уже говорилось. Когда эффективный способ обращения с материалом противопоставляется самому материалу, есть всего три возможных способа привлечь к нему внимание. Первый — возбудить интерес при помощи

какого-то приятного стимула, используемого как приправа. Другой — сделать последствия невнимания болезненными, например пригрозить наказанием. Или, наконец, призвать человека приложить усилия без всяких причин. В последнем случае можно полагаться лишь на непосредственное напряжение «воли». На практике, однако, последний метод оказывается эффективным только при сочетании с угрозой наказания.

В-третьих, учение должно быть непосредственной и осознанной конечной целью. При нормальных условиях результатом и наградой занятий с конкретным предметным содержанием является само занятие. Дети сознательно учатся ходить или разговаривать. Ребенок стремится общаться и более полно взаимодействовать с окружающими. Он научается вследствие своих собственных действий. Наилучший метод обучить ребенка, скажем, чтению, — следовать тем же естественным путем, т. е. не фиксировать его внимание на том, что ребенок должен, и не ставить его в положение осознанного ограничения. Необходимо включать активность ребенка, в процессе которой он учится; это же правило применимо и в отношении обращения с числами или с чем бы то ни было. Но если из-за неумения использовать предметное содержание не приобретаются стремление и привычка получать существенные результаты, то само оно остается лишь тем, что должно быть выучено, и только это определяет отношение ученика к материалу. Трудно было бы придумать условия, менее благоприятные для живого и направленного отклика. Любовые атаки в обучении приносят еще большие потери, чем на войне. Это не означает, однако, что учеников надо соблазнять уроками при помощи внушения. Главное, чтобы они занимались уроками с реальной целью и по реальным причинам, а не потому, что просто обязаны. Это происходит всякий раз, когда ученик чувствует, какое место занимает содержание обучения в его личном опыте.

В-четвертых, когда работа ума отделяется от изучения материала, метод низводится до тривиальной рутины, механического следования процедуре. Никто не может сказать, сколько драгоценного времени тратится детьми, с благословения авторитетных методик, на заучивание наизусть правил арифметики или грамматики. Непосредственный подход к теме, экспериментирование с методами, которые кажутся обещающими, и оценка результатов по возникающим последствиям не поощряются, ибо считается, что существует единый установленный метод, которому должно следовать. Также наивно полагается, что, если ученики повторяют зазубренные формулировки и дают объяснения в «аналитической» форме, их умственные способности со временем разовьются. Ничто не принесло педагогической теории худшей славы, чем представления о том, что именно она имеет право раздавать учителям рецепты и

образцы, которым они должны следовать в преподавании. Гибкость и инициатива в обращении с проблемами характерны для любой концепции, в которой метод — способ взаимодействия с материалом с целью прийти к какому-то выводу. Любая теория, отделяющая умственную активность от целенаправленной деятельности, неизбежно ведет к бездушной, механической закостенелости.

## 2. Методы общие и индивидуальные

Говоря коротко, методы обучения сродни методам искусства. Практика изящных искусств далека от того, чтобы зависеть только от вдохновения, быть импровизацией, это действие, разумно направляемое целями. Изучая методы работы и достижения великих творцов прошлого, мы обнаруживаем, что всегда действовали школы с достаточно определенными традициями, чтобы произвести впечатление на начинающих художников, а нередко и подчинить их своему влиянию. Методы художников в любой области искусства зависят от уровня владения материалами и орудиями труда: живописец должен знать холст, краски, кисти и уметь пользоваться ими. Овладение техникой требует постоянного и сконцентрированного внимания. Художник следит за своим продвижением к вершинам мастерства, чтобы видеть, что у него получается успешно, а что — нет. Практика опровергает предположение, что у художника нет никаких иных альтернатив, кроме как следовать готовым рецептам или же положиться на то, что его выведет талант, положенный на тяжелый, но бессистемный труд.

Такие вопросы, как знание традиционных и современных приемов, материалов, способов, которыми обеспечиваются наилучшие результаты, предоставляют материал для того, что можно назвать *общим* методом. Существует обширный, постоянно пополняющийся корпус довольно устойчивых методов достижения результатов, подкрепленных прошлым опытом и интеллектуальным анализом, которые человек, к сожалению, частенько игнорирует. Как указывалось при обсуждении формирования навыков (см. гл. IV, п. 2), всегда есть опасность, что эти методы станут механическими и жесткими, завладеют человеком, вместо того чтобы превратиться в средства достижения цели. Но правда и то, что новатор, тот, кто достигает чего-то стоящего, чья работа выходит за рамки преходящей сенсации, в гораздо большей мере использует классические методы, чем это может казаться ему самому или его критикам. Однако новатор находит им новое применение и, таким образом, преобразует эти методы.

Образование также имеет общие методы. На первый взгляд они более актуальны для работы учителя, тем не менее они столь же важны и для ученика. Часть учебы ребенка (и очень важная часть) состоит

в овладении методами, которые, как показал опыт других, наиболее эффективны для аналогичных случаев\*. Общие методы никоим образом не противостоят оригинальности, т. е. личным способам делать то или иное. Напротив, подкрепляют, поскольку даже самый общий метод и предписанные правила радикально различаются между собой. Последнее есть прямое руководство действием, первый работает косвенно, через приращение знаний. Общий метод действует, можно сказать, через интеллект, а не посредством приспособления к распоряжениям, навязываемым извне. Способность даже мастерски исполнять отработанные приемы не дает никакой гарантии художественности, потому что последняя зависит также и от вдохновляющей идеи.

Если знание методов, используемых другими, не сообщает нам непосредственно, что надо делать, и не предоставляет готовые образцы, то как же оно работает? И что имеется в виду, когда метод называют умным? Обратимся для примера к работе врача. Никакое другое занятие не требует знания отработанных способов диагностики и лечения более властно, чем это. Но в конечном счете случаи у различных больных хоть и похожи, но не идентичны. Чтобы разумно пользоваться существующими методами, сколь бы авторитетными они ни были, следует приспособливать к конкретным случаям. И соответственно, признанные процедуры указывают врачу, какие обследования нужно провести, к каким мерам прибегнуть. Они — отправные точки для продолжения исследования, делающие обзор специфики конкретного случая более экономным, указывая, на что следует обратить особое внимание. Собственные позиции врача, его личные способы действия в ситуации, с которой он имеет дело, не то что подчиняются общим принципам, они облегчаются и направляются ими. Приведенный пример подтверждает для учителя ценность знания полезных в прошлом психологических методов и эмпирических средств. Но когда они встают на пути собственного здравого смысла учителя, встреча между ним и ситуацией, в которой педагог должен действовать, эти методы и средства не просто утрачивают какую бы то ни было полезность, они скорее становятся камнем на шее педагога. Однако владение ими как интеллектуальным подспорьем в оценивании потребностей, ресурсов и трудностей уникальных взаимодействий, в которых участвует учитель, имеет конструктивную ценность. Поскольку все во власти его собственных способов действия, очень многое зависит от того, насколько педагог использует в их создании знания и опыт, накопленные другими.

Каждое слово из сказанного выше непосредственно применимо не только к методу учить, но и к методу учиться. Предполагать, что учащиеся будь то в начальной школе или в университете, могут быть

соображения будут развернуты ниже, при обсуждении того, что называется соответственно психологическими и логическими методами. См. гл. XVII, п. 1.

обеспечены на все случаи жизни методами, с помощью которых следует осваивать и толковать содержание обучения, — значит впадать в самообман, с возможными грустными последствиями (см. гл. XII п. 1). В любом случае собственная реакция важнее. Указания на стандартизированные или общие методы, используемые в подобных случаях другими — особенно специалистами, — полезны или вредны в зависимости от того, делают они его личную реакцию более разумной или приучают его жить чужим умом.

Если сказанное раньше (см. гл. XII, п. 1 — 3) относительно оригинальности мышления показалось преувеличением, то виноват в этом демон суеверия, которому мы все подвержены. Мы сначала установили представление об уме вообще, об интеллектуальном методе, одинаковом для всех, а потом сочли, что индивиды различаются количеством ума, которым одарены. Тогда получается, что все люди одинаковы и лишь исключительным дарована оригинальность, а различать среднего ученика и гения будет отсутствие оригинальности в первом. Подобное представление об уме — абсолютная фикция. Сравнить способности детей — вообще не дело учителя. И не имеет никакого отношения к его работе. От педагога требуется, чтобы каждый индивид получил возможность использовать свои способности в осмысленной деятельности. Ум, индивидуальный подход, оригинальность (а это взаимозаменяемые термины) означают определенное качество целеустремленного или направленного действия. Если мы действуем исходя из этого убеждения, то гарантируем большую оригинальность даже по общепринятым стандартам. Поголовное навязывание всем якобы единого общего метода плодит посредственность во всех учениках, кроме самых исключительных. А измерение оригинальности по отклонению от общей массы поощряет в них эксцентричность. Так мы душим отличительные качества большинства людей и за исключением редких случаев (подобно, например, случаю с Дарвином) наделяем гениев скверными свойствами.

### 3. Черты индивидуального метода

Большинство общих особенностей метода познания были приведены в главе о мышлении. Они характерны для работы ума вообще: постановка проблемы, сбор и анализ данных, проектирование и разработка предложений или идей, экспериментальное применение и проверка; итоги или заключение. Конкретные элементы индивидуального подхода к проблеме обнаруживаются во врожденных склонностях, а также в приобретенных привычках и интересах. Методы любых двух людей не будут одинаковыми, поскольку различаются (определенным образом) их врожденные инстинктивные способности, про-

шлый опыт и предпочтения. Тот, кто уже занимался этими вопросами, знает, какая информация помогает учителям понимать реакции различных учеников и делать это с максимальной эффективностью. Знание детской психологии и окружающей социальной среды дополняют личные впечатления педагога. Однако методы — его личный выбор, подход и способ работы, и ни один каталог не в состоянии включить все разнообразие их форм и оттенков.

Можно, однако, назвать аспекты подхода, которые играют главную роль в эффективных интеллектуальных способах обращения с предметным содержанием. Среди наиболее важных — прямота, непредубежденность, целеустремленность и ответственность.

1. Что имеется в виду под прямотой, легче показать через оппозиции. Застенчивость, замешательство и зажатость — вот что мешает быть прямым. Они свидетельствуют о том, что человек непосредственно не интересуется предметным содержанием. Что-то отвлекает его внимание на сторонние проблемы. Застенчивый человек лишь отчасти поглощен проблемой, параллельно в немалой степени он озабочен тем, что другие думают о его действиях. Занять позицию — вовсе не то же самое, что беспокоиться о ней. Первое непосредственно, наивно, просто и свидетельствует об искренней заинтересованности в том, с чем человек имеет дело. Последнее не обязательно негативно. Иногда беспокойство о своей позиции помогает исправить неверный подход и повысить эффективность применяемых средств, подобно игрокам в гольф, пианистам, публичным ораторам и т. д., которым необходимо время от времени обращать особое внимание на свою позицию и движения. Но делать это надо лишь время от времени. Человек может думать о своих действиях, когда они являются одним из средств достижения цели (так теннисист тренируется, чтобы «почувствовать» удар). Смотреть на себя со стороны мешает тогда, когда человек думает о своих действиях ради них самих, подобно теннисисту, принимающему картинные позы, заботящемуся о впечатлении зрителей или об эстетичности своих движений, а не их результативности.

Уверенность — вот хороший синоним прямоты. Ее не следует путать с самоуверенностью, которая может быть проявлением самодовольства или «наглости». Уверенностью называют не то, что человек думает или чувствует по поводу своего положения, это ощущение не интроспективно. Данное слово обозначает прямоту, с которой человек берется за дело. Уверенность не осознанная вера в эффективность своих усилий, а бессознательное доверие ситуации, указывающее на то, что человек способен воспитываться ее возможностями для решения задачи.

Мы уже высказывались (см. гл. XIII, п. 1 — 3) по поводу того, что не следует акцентировать тот факт, что учащиеся что-то изучают или вообще учатся. Именно в той степени, в какой условия вынуждают их

осознавать это, они не учатся и не изучают. Они находятся в сложном двойственном положении. Любые методы педагога, отвлекающие внимание ученика от того, что он должен делать, и перемещающие его **внимани**с на свое личное отношение к этому, разрушают непосредственность позиции и деятельности. Если учитель упорствует в применении таких методов, ученик приобретает привычку ерзать, бесцельно глазеть по сторонам, постоянно искать себе какое-нибудь занятие вне того, которое предоставлено предметным содержанием. Зависимость от посторонних понуканий и указаний, состояние «ежика в тумане» занимают место той уверенности, с которой дети (а также взрослые, **не** искусенные в тонкостях «образования») сталкиваются с жизненными ситуациями.

2. Непредубежденность. Участие, как мы видели, сопровождается интересом, поскольку его наличие означает: мы сочувствуем, занимаем определенную сторону в некотором движении. В такой позиции ум активно приветствует различные предложения и любую уместную информацию. В главе, посвященной целям, показано, что предвосхищаемые результаты — факторы развития изменяющейся ситуации. Они — средства, которыми осуществляется управление действиями, и поэтому зависят от окружающей обстановки, а не наоборот. Эти результаты никогда не бывают окончательными, к их достижению не следует стремиться любой ценой; предвосхищаемые результаты — *средства*, руководящие развитием ситуации. Мишень не цель, а центральный фактор в стрельбе, осуществляемой здесь и теперь. Открытость ума означает его доступность для любого соображения, которое проливалось бы свет на положение вещей и тем или иным путем определяло возможные последствия. Недостаточная открытость, может быть, и не блокирует достижения целей, считающихся не подлежащими изменению, но интеллектуальный рост возможен лишь при постоянном расширении горизонтов и последовательном формировании новых целей и новых способов действия. Для этого необходимо активно стремиться привлекать к рассмотрению точки зрения, прежде казавшиеся чуждыми, учитывать соображения, видоизменяющие существующие цели. Сохранение способности к росту — вот награда за такое интеллектуальное гостеприимство. Самое скверное в неподатливости ума, в предрассудках состоит в том, **что** они останавливают развитие, поскольку закрывают ум для новых стимулов. Непредубежденность означает **сохранение** непосредственности восприятия, <sup>a</sup> консервативность — преждевременное интеллектуальное старение.

Чрезмерное стремление к единообразию процедуры и быстрому достижению внешних результатов — главные противники, с **которыми** непредубежденность встречается в школе. Преподаватель, не разрешающий и не поощряющий разнообразие в действиях при решения

учебных задач, надевает на учеников интеллектуальные шоры, ограничивая их взгляд той единственной тропинкой, которую педагогу случилось однажды заметить и одобрить. Возможно, главной причиной преданности педагогов жестким методам служит то, что последнее, как кажется, обещают быстрые, точно измеримые, правильные результаты. Жажда «правильных ответов» во многом объясняет приверженность к жестким механическим методам. Принуждение и перенапряжение имеют одно и то же происхождение и одинаково влияют на живость и разнообразие интеллектуальных интересов.

Открытость ума — вовсе не то же самое, что пустоголовость. Вывесить табличку со словами «Входите, не стесняйтесь, дома никого нет» — отнюдь не эквивалент гостеприимства. Но в ней есть некоторая своеобразная пассивность, готовность позволить опыту накапываться, впитываться и созревать, что очень существенно для развития. Выдачу результатов (правильных ответов и решений) можно ускорить, а протекание процессов — нельзя. Последним нужно определенное время, чтобы созреть. Если бы все педагоги осознали, что мера образовательного роста — качество интеллектуальных процессов, а не выдача на-гора правильных ответов, в образовании произошла бы революция.

3. Целеустремленность. Что касается самого термина, то он включает в себя **многое** из сказанного выше под заголовком «прямота». Здесь необходимо добавить, что это *полнота* интереса, единство цели, отсутствие подавленных, но действующих скрытых целей, для которых явная выступает всего лишь маской. Целеустремленность эквивалентна интеллектуальной цельности. Ей способствуют поглощенность, занятость, полная заинтересованность **предметным** содержанием ради него самого, а уничтожают ее разбросанность интересов и отвлечения.

Интеллектуальная цельность, честность и искренность — основа скорее способа реакции, нежели осознанной цели. Их становлению способствует, конечно, осознание целей, но здесь очень легко обмануться. Желания нетерпеливы. Когда не позволительно прямо выражать свои желания и требования, люди легко переводят их в глубинные подсознательные каналы. Практически невозможно полностью и искренне принять курс действий, требуемый **другими**, и **подчиниться** им. Результатом может стать открытый бунт или **преднамеренный** обман. Но более частый результат — запутанность и **разбросанность** интересов, когда человек обманывается в отношении **воих** истинных намерений. Он пытается служить сразу двум хозяевам. Общественные инстинкты, т. е. сильное желание угодить **окужающим** и получить их одобрение, социальный тренинг, чувство долга и **ависимость** от власти, страх наказания — все вынуждает прилагать **усилия**, чтобы соответствовать требованиям, учить урок во что бы то

ни стало. Дружелюбные, добродушные люди склонны делать то, чего от них ждут. Сознательный ученик полагает, что именно так он и поступает. Однако его личные желания не уничтожены, только подавлено их открытое проявление. Напряженное внимание к тому, что противоречит собственным устремлениям, вызывает раздражение; вопреки *сознательной* воле индивида, базовые желания определяют основное направление мысли, глубинные эмоциональные отклики. Ум уходит от номинального предметного содержания и посвящает себя тому, что внутренне гораздо ближе ему. Результатом становится расщепленное сознание, выражающее двойственность стремлений.

Достаточно вспомнить любой собственный школьный или, возможно, нынешний опыт, когда приходилось заниматься деятельностью, не учитывающей наших желаний и личных целей, чтобы понять, насколько распространена позиция расщепленного сознания — двоедушия. Мы настолько к этому привыкли и уже воспринимаем подобную позицию как должное, как будто она неотъемлемая, необходимая часть нашего бытия. Возможно, так оно и есть, но тогда тем более важно увидеть скверные последствия такого положения. Совершенно очевидно, что человеческая энергия распыляется, когда мы сознательно пытаемся (или делаем вид, что пытаемся) проявить внимание к одному вопросу, в то время как подсознательно наше **воображение** самопроизвольно обращается к более приятным для него делам. Тоньше и постоянное эффективности интеллектуальной деятельности вредит обычный самообман и сопровождающее его спутанное представление о реальности. Двойной стандарт, один для наших собственных частных и более или менее скрытых интересов и другой для общественно признанных нужд, в большинстве случаев препятствует целостности и полноте умственных действий. Столь же серьезно следует отнестись к противоречию между сознательными мыслью и вниманием и импульсивными слепым влечением и желанием. Разумное деловое отношение к материалу обучения сменяется напряженным и вынужденным, внимание рассеивается. Темы и образы, к которым оно устремляется, приходится скрывать: они, так сказать, интеллектуально незаконны, поскольку не находят одобрения у взрослых. Внутренняя энергия направляется на отражение учительских попыток установить дисциплину при помощи преднамеренных фронтальных вопросов, но, что еще хуже, приходится скрывать и самые глубокие интересы и наиболее плодотворную (так как они обращены на то, чего очень хочется) работу воображения. Вся активность уходит в сферу запретного и, не пройдя очищения разумом, оказывает деморализующее влияние.

Нетрудно понять, какая обстановка в школе благоприятствует этому расщеплению сознания на его общепризнанные, публичные и со-

циально полезные предприятия и личные, плохо регулируемые и постоянно подавляемые движения мысли. Такая обстановка возникает благодаря «суровой дисциплине», т. е. принудительному внешнему навязыванию целей. Сходный эффект дает и мотивация посредством вознаграждений, не имеющих отношения к тому, что должно быть сделано. В аналогичном направлении работает и все то, что делает обучение подготовкой к удаленной в будущее «взрослой» жизни (см. гл. V, п. 1). А раз истинные цели в данный момент недоступны сознанию ученика, приходится находить другие, чтобы привлечь его внимание к поставленным задачам. Какой-то отклик таким способом удастся получить, но не нашедшие применения желания и стремления должны искать себе другой выход.

Не менее отрицательно сказывается преувеличенное значение, которое придается тренировочным упражнениям, предназначенным для выработки механического навыка и не имеющим никаких иных целей, мобилизующих мысль. Природа не терпит пустоты, в том числе и интеллектуальной. Что, по мнению педагогов, происходит с мыслями и эмоциями, когда они не находят выхода в непосредственных занятиях человека? Если бы они просто временно бездействовали или даже тормозили, это бы еще ничего. Но они не отменяются, не приостанавливаются и не подавляются, разве только по отношению к рассматриваемой задаче. Они следуют собственным беспорядочным и неорганизованным курсом. То, что естественно, самопроизвольно и жизненно важно в интеллектуальных реакциях, остается не востребованным и не проверенным практикой, ибо открытые и одобряемые обществом цели формируют такие привычки, в которых не используются самые важные свойства ума.

4. Ответственность. Ответственность как компонент интеллектуального отношения к миру подразумевает, что человек рассматривает вероятные последствия любого проектируемого шага и учитывает их в Деятельности, а не просто признает их возможность. Идеи, как мы видели, по своей сути отправные точки и методы, позволяющие принимать решения в затруднительной ситуации, — прогнозы, призванные влиять на процесс решения. Не хочется думать, что человек принимает какое-либо утверждение или доверяет предлагаемому истинам, **предварительно** не осмыслив их, а лишь весьма поверхностно и фрагментарно прикинув, на чем в дальнейшем скажется их принятие. Признание, доверие и согласие становятся лишь ширмами для **безвольных** уступок тому, что навязывается извне.

Было бы гораздо лучше для дела иметь меньше фактов и истин в обучении, т. е. того, что предлагается для безоговорочного принятия. Соответственно сократилось бы число учебных **ситуаций**, проработанных подробно, вплоть до момента, когда убежденность становится

### 1. Предмет с точки зрения педагога и ученика

В принципе, кроме уже сказанного (см. гл. X, п. 2) о природе предметного содержания как такового, добавить нечего. Оно состоит из наблюдаемых и вспоминаемых фактов, прочитанных и обсужденных, а также идей, предложенных в ходе деятельности, имеющей цель. Это определение необходимо сделать более конкретным, увязав эту деятельность с материалами школьного обучения, занятиями, составляющими учебный план. Каков смысл нашего определения применительно к чтению, письму, математике, истории, природоведению, рисованию, пению, физике, химии, современным и древним языкам и т. д.?

Вернемся к двум утверждениям, сделанным выше. Первое определяет задачу педагога как организацию такой образовательной среды, которая вызывает нужные отклики ученика и направляет его познавательную деятельность. В конечном счете *все*, что педагог может делать, — это подбирать **стимулы** так, чтобы **реакция** с наибольшей вероятностью вела к формированию желательных интеллектуальных и **эмоциональных установок**. Очевидно, что **занятия и предметы учебного плана** самым непосредственным образом связаны с задачей организации образовательной среды. Второе утверждение, которое мы хотим напомнить, связано с тем, что **смысл формируемым навыкам** дает не учебная, а социальная среда. В том, что **мы называли неформальным образованием**, предметное содержание непосредственно встроено в матрицу социального взаимодействия. Оно есть то, что делают и говорят люди, с которыми связан индивид. Этот факт дает ключ к пониманию содержания формального или преднамеренного обучения. Связь прослеживается в рассказах, традициях, песнях и молитвах, которыми сопровождаются события и обряды примитивной социальной группы. События и образы представляют собой запас смыслов, извлеченных из предыдущего опыта, и ценятся группой достаточно высоко, выражая миропонимание, разделяемое всеми ее членами. Поскольку часть навыков, необходимых для повседневных занятий, таких, как приготовление пищи, охота, война и мир, плетение ковров и корзин, изготовление глиняной посуды и т. д., не всем очевидна, то они сознательно подаются так, чтобы произвести впечатление на молодежь, часто эмоциональное, как в церемониях инициации. На поддержание веры в **легенды** и освоение ритуальных заклятий тратится гораздо больше сил, чем на передачу повседневных полезных

подлинной: своеобразной идентификацией личности с типом поведения, требуемого фактами и предвидимыми результатами. Наиболее очевидными отрицательными результатами неуместного усложнения школьных предметов и непомерного увеличения числа школьных уроков являются даже не беспокойство, не нервное перенапряжение, а не чересчур поверхностное знакомство с материалом, как бы серьезные ни были эти последствия, а неумение внятно объяснить, что именно делает подлинными знание и веру. Интеллектуальная ответственность выдвигает суровые нормы, которые даются длительной практикой в осмыслении приобретенного знания и действий на его основе.

Другое название для отношения, которое мы рассматриваем, — интеллектуальная *тщательность*. Существует тщательность, почти полностью физическая, предполагающая механическую тренировку всех деталей содержания обучения. Интеллектуальная тщательность в противоположность ей — когда видишь явление, как говорится, насквозь. Она зависит от единства цели, которому подчинены частности, и ни в коей степени не определяется совокупностью множества разъединенных деталей. Интеллектуальная тщательность проявляется в последовательности, с которой разрабатывается полный смысл цели, а не в близоруком внимании к отдельным шагам действия, навязанного и направляемого извне, сколь бы «добросовестным» оно ни было.

Резюме. Метод — установление пути, на котором предметное содержание опыта прорабатывается наиболее эффективно и плодотворно. Он, соответственно, выводится из наблюдения за накоплением опыта, в котором нет осознанного различия личного отношения, с одной стороны, и материала, с которым имеют дело, с другой. Предположение, что метод является чем-то обособленным, связано с противопоставлением сознания и личности объективному миру вещей. Оно делает обучение и научение формальными, механическими, натянутыми. Хотя методы всегда индивидуальны, можно выделить особенности нормального плодотворного течения опыта благодаря накопленной человеческой мудрости, приобретенной в предшествовавшем опыте, и сходству в материале, с которым людям обычно приходится иметь дело. Черты хорошего метода, выраженные через интеллектуальное отношение индивида к миру, таковы: прямота, гибкость интеллектуального интереса или открытость учению, единство цели и принятие ответственности за последствия собственной деятельности, включая умственную.

обычаев, просто потому, что их нельзя почерпнуть, в отличие от последних, из обычных процессов группового взаимодействия.

По мере усложнения структуры социальной группы вовлекается все больше приобретенных навыков, связанных — в действительности или по поверьям — с идеями, унаследованными из прошлого опыта и ставшими нормой существования, содержание социальной жизни все определеннее переформулируется в педагогических целях. Как уже отмечалось, вероятно, главный повод для сознательного и подробного изучения жизни группы — потребность именно такого обучения молодежи, которое позволило бы продолжить и продлить жизнь группы. Для этого смыслы, считающиеся наиболее важными, извлекаются и располагаются в определенной системе. Вступив однажды на этот путь отбора, формулирования и организации, уже невозможно остановиться. Изобретение письма и книгопечатания придает этой деятельности мощнейший импульс. И узы, которые соединяют предметное содержание школьных занятий с привычками и идеалами социальной группы, все более и более маскируются и скрываются. В конце концов создается впечатление, будто их и вовсе нет, будто предметное содержание в качестве знания всегда существовало ради собственной своей пользы, а учение было деятельностью по его освоению ради него самого, независимо от каких бы то ни было социальных ценностей. Так как по практическим причинам чрезвычайно важно противодействовать этой тенденции (см. гл. I, п. 3), главные цели нашего теоретического обсуждения состоят в том, чтобы ясно показать так легко упускаемые из виду связи, а также подробно раскрыть общественные содержание и функцию основных составляющих учебного предмета.

Эти вопросы надо рассмотреть с точки зрения как учителя, так и ученика. Для первого значение предмета, содержание которого далеко выходит за рамки известного в настоящее время ученикам, состоит в том, чтобы снабдить их определенным комплексом знаний и умений и дать ему самому примерное представление об усвоении ими этого опыта. а) Материал школьных занятий переводит в конкретные понятия смысл социальной жизни, указывая существенные компоненты культуры, подлежащие сохранению, причем в весьма жестко организованной форме. Это защищает материал от случайных влияний, которые могли бы исказить смысл, если бы он не был так стандартизирован. б) Знание идей, к которым люди пришли в прошлом в результате своей деятельности, помогает педагогу осознать смысл кажущихся импульсивными и бесцельными реакций его учеников и обеспечить стимулы, необходимые для соответствующего руководства и управления. Чем больше педагог знает, скажем, о музыке, тем лучше он чувствует возможности первоначальных музыкальных импульсов ребенка. Учебный предмет представляет собой опыт,

подобный их собственному, вовлекающий в обиход факты того же самого мира, апеллирующий к возможностям и потребностям их собственным. Учебный предмет не есть истина в последней инстанции, однако это — лучшее из того, что имеется в распоряжении и может служить подспорьем в дальнейших поисках, которые, в принципе, способны превзойти достижения, воплощенные в сегодняшнем знании и произведениях искусства.

С точки зрения педагога различные учебные занятия представляют собой рабочие ресурсы, исходный капитал. Однако их отдаленность от опыта молодых не кажущаяся, а вполне реальная. Поэтому содержание предмета, рассматриваемое с точки зрения ученика, не может быть идентично сформулированному, кристаллизованному и систематизированному содержанию образования взрослого — материалу книг, произведений искусства и т. д. Этот материал лишь потенциальное достояние ученика, а не сегодняшнее. Он может включаться в деятельность специалиста и педагога, но не в деятельность новичка, ученика. Большинство ошибок, совершаемых при использовании текстов и других форм представления когда-то добытых знаний, вызвано нежеланием учитывать разницу между учительским и ученическим взглядами на предмет.

Педагог представляет собой в реальности то, что ученик представляет в потенции, т. е. учитель уже знает то, что ученику еще предстоит узнать. Следовательно, их друг друга. Когда учитель ведет урок, он должен так свободно владеть его предметным содержанием, чтобы сосредоточивать все свое внимание на позиции и отклике ученика. Задача учителя — понимать ученика в его взаимодействии с предметом, в то время как ум ученика, естественно, должен быть занят не взаимодействием с учителем, а темой урока. Или, формулируя несколько иначе: учителю следует во главу угла поставить не сам по себе предмет, а его взаимодействие с потребностями и спо

хорошей подготовки по предмету недостаточно. В некотором смысле она, взятая сама по себе, может даже мешать, если только педагог не ввел в привычку внимательно следить за взаимодействием предмета с собственным опытом ученика. Дело в том, что, во-первых, знание преподавателя выходит далеко за рамки осведомленности ученика и включает принципы, непостижимые для незрелого ученического ума, находящиеся вне сферы его интересов. Само по себе оно может не в большей мере отражать живой мир опыта ученика, чем знание астрономом планеты Марса представлять осведомленность новорожденного в отношении помещения, в котором он находится. Во-вторых, научный метод организации материала отличается от ученического метода. Это неправда, что детский опыт совершенно не организован, что он состо-

ит из изолированных фактов, но его систематизация непосредственно увязана с практическими центрами интереса. Родной дом ребенка, например, служит как бы центром организации его географически представлений. Его собственные передвижения по местности, поездки за границу и рассказы друзей устанавливают связи, которые живут вместе фрагменты информации, которой ребенок располагает. С другой стороны, география специалиста-географа, построена на основе отношений, различных географических фактов друг к другу, а не на привязке к дому, перемещениям и друзьям. Для образованного человека предметное содержание экстенсивно, имеет точные определения и логически внутренне увязано. Для ученика оно текуче, фрагментарно и связано внутри себя через его личные занятия\*. Задача обучения состоит в том, чтобы поддерживать опыт ученика в его движении к тому, что специалист уже знает. Поэтому необходимо, чтобы учитель знал и предмет, и характерные потребности и способности ученика.

## 2. Развитие предметного содержания в опыте ученика

Не особенно греша против фактов, можно отметить три довольно типичные стадии развития предметного содержания в опыте ученика. В своем первоначальном состоянии знание существует как содержание интеллектуальной способности и выражается в знакомстве с объектами, в возможности что-то с ними делать. Затем этот материал постепенно дополняется и углубляется за счет сообщенного знания, новой информации. Наконец, он расширяется и перерабатывается, становится организованным рационально, логически и превращается в достояние человека, который до некоторой степени является специалистом по предмету.

I. Первым к людям приходит и укореняется глубже всего знание о м, как делать: как ходить, говорить, читать, писать, кататься на коньках, ездить на велосипеде, управлять машиной, вычислять, скакать верхом, продавать товары, управлять людьми и т. д. до бесконечности. Обычная тенденция рассматривать инстинктивные действия, в которых потом обнаруживается цель, как своего рода чудодейственное знание, хотя и не имеет под собой почвы, но свидетельствует о стремлении отождествить со знанием умственный контроль над действиями. Когда образование под влиянием схоластической концепции знания, не замечающей ничего, кроме научно сформулированных

фактов и истин, не хочет признавать, что первичное, начальное содержание всякого учебного предмета всегда существует как результат активного действия, включающего использование возможностей тела и необходимые манипуляции с материалом, учебная дисциплина оказывается отделенной от потребностей и целей ученика и становится чем-то таким, что необходимо лишь запомнить и воспроизвести по требованию. Если признавать естественный ход развития, то нужно начинать учение с таких ситуаций, в которых следует что-то сделать, и поэтому искусства и ремесла образуют как бы базисный уровень учебного плана.

Обычные слова, обозначающие всякого рода знание, сохранили связь со способностью действовать — связь, о которой часто забывают философы. Английские слова «ken» (знание, кругозор) и «can» (мочь) — родственные. Слово «mind» означает не только «сознание», но и «слушаться кого-то», «проявлять заботу о ком-то» и т. д. «Thoughtful» — не только «думающий», но и «обращающий внимание на требования других». «Apprehension» означает страх нежелательных последствий, равно как «понимание умом». Иметь «здравый смысл» значит знать, какого поведения требует ситуация; «проницательность» — не различение ради различения, упражнение, столь же предосудительное, как и поиск глубинных мыслей на мелком месте, а схватывание сути дела применительно к действию. «Мудрость» никогда не теряла своей связи с надлежащим направлением жизни. Только в образовании — никогда в жизни ни фермера, ни моряка, ни торговца, ни врача — «знание» означает прежде всего склад информации, существующей отдельно от действий.

Лучше всего нам известны вещи, которыми мы часто пользуемся (стулья, столы, ручка, бумага, одежда, пища, ножи и вилки) на обычном уровне, а затем они заменяются более специальными объектами соответственно занятиям человека в жизни. Знание вещей в том интимном и эмоциональном смысле, который предполагает слово «знакомство», — результат их целенаправленного использования. Мы действовали с помощью вещи настолько часто, что представляем, как она будет реагировать на воздействия, — таков смысл знакомства. Мы готовы к взаимодействию со знакомой вещью, она не застает нас врасплох и не выкидывает неожиданных трюков. Это отношение несет в себе ощущение сродства, дружественности, непринужденности и теплоты, в то время как вещи, с которыми мы «незнакомы», странны, чужды, холодны, отдаленны, «абстрактны».

П. Не исключено, однако, что сложные рассуждения относительно этой первичной стадии знания только затемняют понимание. Первичная стадия фактически включает все имеющееся у нас знание, полученное в результате непреднамеренного изучения. Способы це-

\* Поскольку образованный человек всегда продолжает учиться, понятно, эти противопоставления относительны, а не абсолютны. Но по крайней мере на ранних стадиях изучения они реальны и существенны.

ленаправленной деятельности предполагают взаимодействие как с людьми, так и с вещами. Навыки общения приходится регулировать ради поддержания взаимовыгодных связей с другими людьми — так накапливается большой запас социального знания. Мы многому учимся у других, все ссылаются на свой опыт и тот, о котором услышали от окружающих. Человек участвует в общении, поэтому чужие дела становятся частью его собственного опыта. Активные связи с другими — такая непосредственная и живая часть наших собственных забот, что невозможно провести четкие линии, которые позволили бы нам говорить: «Здесь мой опыт заканчивается, а дальше начинается твой». Поскольку все мы партнеры по совместным предприятиям, постольку то, что нам сообщают другие о своем участии в деле, немедленно смешивается с нашим собственным опытом. Ухо в не меньшей мере участвует в опыте, чем глаз или рука, а глаза, умея читать, могут увидеть то, что случилось вне пределов прямой видимости. Вещи, разобщенные в пространстве и времени, влияют на возможность осуществления наших действий не менее сильно, чем те, которые мы можем понюхать или подержать в руках. Они действительно *касаются* нас, и, следовательно, любое сообщение о них, помогающее справиться с нашими делами, немедленно смешивается с личным опытом.

Обычное название для этого вида предметного содержания — информация. Место, которое она занимает в личной деятельности, дает нам критерий для оценки ценности информационного материала в школе. Вытекает ли он естественно из вопроса, который занимает ученика? Вписывается ли он в его более непосредственное знакомство с вещами, чтобы увеличить его эффективность и углубить смысл? Если материал отвечает этим двум требованиям, он образователен. Количество услышанного или прочитанного не имеет никакого значения — чем больше, тем лучше, но только при условии, что ученик имеет потребность в информации и может применить ее в каком-то своем деле.

Однако выполнить эти требования на практике труднее, чем изложить их на бумаге. Расширение сферы общения в наше время; изобретение приборов, облегчающих знакомство с отдаленными частями Вселенной и с событиями давней истории; удешевление средств (например, изобретение книгопечатания) для регистрации и распространения информации — подлинной и предполагаемой — все это способствовало созданию настоящего информационного моря. Намного легче утопить в нем ученика, чем включить информацию в его непосредственный опыт. Слишком часто в сознании ребенка формируется иной и странный мир, который никак не соприкасается с его личным опытом. Единственной задачей становится заучивание всяких сведений для ответов на уроках и перевода из класса в класс, глав-

ны вех этого странного мира. Вероятно, большинство современных людей могли бы дать определение понятию «знание» как совокупность фактов и истин, установленных другими: материал, содержащийся в рядах атласов, энциклопедий, историй, биографий, книг о путешествиях и научных трактатов, пылящихся на библиотечных полках.

Внушительность этой громады материала подсознательно повлияла на представления людей о природе знания как такового. Утверждения и суждения, в которые отлилось знание, бывшее когда-то способом активной работы над проблемами, приняты как таковые. Сообщение о знании, независимо от его роли в исследованиях и ресурса для их продолжения, принимается за само знание. Разум человека оказывается в плену трофеев своих предшествующих побед; трофеи, а не оружие и не сами действия в сражении с неизвестным используются для установления смысла знания, факта и истины.

Если идентификация знания с утверждениями, фиксирующими информацию, закрепилась у логиков и философов, то не удивительно, что этот идеал утвердился в образовании и почти полностью подавил обучение. «Школьная программа» состоит в значительной степени из информации, распределенной по разным учебным предметам, содержание каждого из них поделено на отдельные уроки, последовательно представляющие завершенные разделы общего объема материала. В XVII в. этот объем был еще достаточно небольшим, чтобы позволить сформировать идеал энциклопедического образования. Сегодня он настолько огромен, что невозможность освоения всего этого любым человеком очевидна. Но образовательный идеал при этом не слишком изменился. Приобрести небольшое количество информации в каждой отрасли знаний или хотя бы в избранной группе отраслей — вот принцип, в соответствии с которым строится учебный план от начальной школы до колледжа; более легкие порции назначаются на ранние годы, а те, что посложнее, изучаются попозже.

Жалобы педагогов на то, что учение не способствует формированию характера и не затрагивает поведение, протесты против бездумного запоминания, против зубрежки, против нудной озабоченности «фактами», против преданности надуманным определениям и плохо понятым правилам и принципам — все это естественно вытекает из описанного положения дел. Знание, которое в основном является вторичным, т. е. полученным от других, а не открытое самостоятельно, имеет тенденцию оставаться чисто словесным. Против слов как таковых никаких возражений нет, все общение осуществляется посредством речи. Но если сообщение не преобразуется в реальный опыт Ученика, оно остается только словами, т. е. звуковыми стимулами, которым приписывается какой-то смысл. И эти стимулы вызывают чис-

то механические реакции: использование голосовых органов, чтоб повторять утверждения, или руку, чтобы писать или «складывать».

/"Быть информированным означает быть в курсе дела, т. е. иметь своим распоряжением знание, необходимое для эффективного взаимодействия с проблемой и придания дополнительного значения поиску решения и его результату. Обладать информацией — овладеть материалом, на который можно опереться как на установленный, принятый надежный. Это своего рода мост для ума при переходе от недоумения к открытию. Такой материал выполняет функцию интеллектуального посредника: он сгущает и фиксирует в доступной форме результаты предшествующего опыта человечества для увеличения смысла нового опыта. Когда человеку говорят, что Брут убил Цезаря, продолжительность года — 365,25 дня, а отношение длины окружности к диаметру круга составляет 3,1415..., он получает то, что для других на деле является знанием, а для него — стимулом познания. Обретение им знания зависит от его реакции на новую для него информацию.

### 3. Наука или рационализированное знание

Наука — название для знания в его наиболее характерной форме. Она представляет своего рода усовершенствованный результат изучения, его завершение. То, чем располагает наука в каждом конкретном случае, — это надежные и определенно установленные факты, имеющиеся в нашем распоряжении; это скорее то, с помощью чего мы думаем, чем то, о чем мы думаем. Знание в самом высоком смысле этого слова отличается от мнения, догадок, спекуляций и догм. В знании факты установлены; они таковы и, несомненно, не могут быть иными. Но опыт учит нас, что уверенность в истине и наша уверенность различаются. Мы, если можно так выразиться, созданы, чтобы верить; доверчивость естественна. Недисциплинированный ум скорее склонен к утверждению, чем к интеллектуальному сомнению. Для него важно, чтобы все было определенно, отрегулировано и принималось на веру без должных гарантий. Достаточно дружественных отношений, общей доброй славы и соответствия нашим желаниям, чтобы стать мерилем истины. Вера в освященные временем ошибки — большой враг учения, чем невежество. Это заставило Сократа заявить, что осознание невежества — начало деятельной любви к мудрости, а Декарта — наука рождается из сомнения.

Мы уже останавливались на том, что ценность предметного содержания, т. е. информации, должна быть проверена экспериментально: сама по себе она предварительна и приблизительна. Наша склонность к преждевременным выводам и скоропалительным утверждениям — признак и того, что нам, людям, от природы свойственно не доводить

процесс проверки фактов до конца. Мы удовлетворяемся поверхностной и сиюминутной верификацией данных. Если она срабатывает хотя бы «на троечку», мы рады считать, что наши предположения подтвердились. Даже если результат неудовлетворителен, мы склонны возлагать вину не на себя, а на тяжкий жребий и враждебные обстоятельства. Мы относим скверные последствия не на счет ошибочности объяснительных схем и неполноты изучения условий, что позволило бы получить материал для пересмотра первых и стимул для расширения вторых, а на неблагоприятную судьбу. Мы даже кичимся той твердостью, с которой цепляемся за свои представления вне зависимости от того, как они работают.

Наука охраняет человеческую породу от подобных естественных наклонностей и пороков, из нее проистекающих. Она включает специальные приспособления и методы, которые человечество постепенно выработало, чтобы проверять процедуры мышления и его результаты. Наука искусственна, т. е. благоприобретенное искусство, а не естественна: она не дается от рождения, ей надо учиться. Отсюда и ее уникальное, неопределимое место в образовании, а также и опасности, которые сопровождают ее применение. Буквоед от науки не владеет оптимальными инструментами, которые человечество изобрело для эффективно направленного мышления. Человек, не проникшийся духом науки, не в состоянии понять полный смысл знания, поскольку незнаком с тем, что отличает мнение и легковесное согласие от полноправного убеждения. Однако тот факт, что наука совершенствует знание, используя высокоспециализированную технику, отдаляет ее результаты от обыденного опыта, придает им своеобразную отстраненность, выражаемую словом «абстрактность». Когда отстраненное знание обучении, научная информация в качестве готового предметного содержания еще более опасна, чем другие его виды.

Наука была определена нами как метод выяснять и проверять. На первый взгляд это определение может показаться противоречащим современному представлению о том, что наука — организованное, систематизированное знание. Однако эта оппозиция кажущаяся, она исчезает, если определение завершить. Не организация сама по себе, а ее определенный характер отличает науку. Знания фермера систематизированы в меру его компетентности. Эта систематизация основана на отношении средств к целям, т. е. на практике. Их организация как собственно знаний, адекватно проверенных и подтвержденных, несущественна в сравнении с их практической ролью в обеспечении урожая, содержания домашнего скота и т. д. Организация предметного содержания науки явно направлена на открытия, на познание как

Ссылка на своего рода гарантии, сопровождающие науку, прояснит наше утверждение. Имеется в виду рациональная, логическая гарантия. Идеал научной системы состоит в том, что каждая концепция любое утверждение должны вытекать из одних утверждений и вести к другим. Концепции и суждения взаимно подразумевают и подкрепляют друг друга. Это двойное отношение «ведущий и подтверждающий» как правило, и имеется в виду под терминами «логический» и «рациональный». Обыденные знания о воде гораздо больше соответствуют нуждам ее повседневного использования (питье, мытье, ирригация и т. д.), чем представления о ней химика. Описание последним воды формулой  $H_2O$  выше обыденного с точки зрения его роли и использования в исследовании. Специалист соединяет природу воды со знанием других природных элементов, указывая, откуда и как получены сведения и каковы их отношения с другими разделами знания о структуре вещей. Строго говоря, описания химика объективных характеристик воды не выходят за рамки утверждений: вода прозрачна, жидка, не имеет вкуса и запаха, утоляет жажду и т. д. То, что вода обладает перечисленными качествами, столь же верно, как и то, что она образуется из двух молекул водорода в сочетании с одной молекулой кислорода. Но для того, чтобы сделать открытие и установить определенный факт, знание последнего необходимо. Желая подчеркнуть именно организацию как отличительную черту науки, приходится отдать пальму первенства методу, поскольку именно он определяет тот род организации, благодаря которому наука и является наукой.

#### 4. Социальные аспекты учебного предмета

В следующих главах мы выделим различные виды учебной деятельности и обсудим их как последовательные стадии в развитии знания. Завершая же данную главу, скажем о социальном характере учебной дисциплины, так как наши предыдущие рассуждения были главным образом связаны с его интеллектуальным аспектом. Широта и глубина различаются. Даже сведения и идеи, относящиеся к реальным проблемам и мотивируемые подлинными жизненными целями, различны по широте и глубине, поскольку существует разница как в масштабе целей, так и в социальном значении проблем. При существующем широком диапазоне учебных материалов важно, чтобы образование (особенно во всех его не слишком специализированных формах) использовало критерий социальной значимости.

Любая информация, в том числе и систематизированное содержание учебной дисциплины, была получена в условиях социальной жизни и передана социальными средствами, но отсюда не следует, что все в ней имеет равную ценность для формирования установок и отноше-

й между членами ныне существующего общества. В структуре учебного плана следует учитывать, что занятия необходимо приспособлять к потребностям существующей жизни сообщества; отбор материала должен отвечать требованию улучшить совместную жизнь людей. Кроме того, учебный план необходимо строить таким образом, чтобы прежде всего изучались существенно важные вещи, а потом велась их шлифовка. Сушеством важным является то, что в социальном плане наиболее фундаментально, т. е. имеет отношение к опыту широких слоев общества. То, что выражает потребности узких групп, вторично, как и всякого рода технические задачи. Есть большая правда в словах: образование должно сначала быть гуманитарным и только потом профессиональным. Но те, кто часто цитирует это высказывание, под словом «гуманитарный» обычно понимают лишь сообщество ученых людей, сохраняющих классические традиции прошлого. Они забывают, что слово «гуманитарный» значит «общечеловеческий», т. е. связанный с общими интересами людей как таковых.

"Существование демократического общества сильно зависит от использования широких гуманитарных критериев при формировании учебных курсов. Демократия не может процветать там, где на отбор содержания для массового образования влияют преимущественно узкопонимаемые практические цели, а для высшего образования — представления культурной элиты. Механически трактуемое представление о том, что «предметами первой необходимости» в начальном образовании являются чтение, письмо и счет, основано на невежестве, на незнании вещей, на которых строятся демократические идеалы. В этом представлении идеалы подсознательно считаются недостижимыми; предполагается, что в будущем, как и в прошлом, добывание средств существования, «зарабатывание на жизнь», должно заставлять большинство мужчин и женщин выполнять работу, которую они свободно не выбирали. Иными словами, работу несущественную, не облагораживающую тех, кто занят ее выполнением; создавать бесцельные, с точки зрения работника, вещи, работать на других ради денежного вознаграждения. Механические навыки в чтении, письме и счете вместе с достижением некоторого уровня физической ловкости — «первоочередные цели» подготовки значительного числа людей именно для такой жизни. Образование, которое называют свободным, в таких условиях поражает глубокой ограниченностью. Ученики приобретают какие-то паразитические навыки вместо образования и дисциплины, которые возникают лишь на основе заинтересованности самыми глубокими общечеловеческими проблемами. Учебный план, признающий социальные обязанности образования, должен предусматривать ситуации, соответствующие проблемам совместной жизни

людей, которые могли бы развивать социальную интуицию и интерес к общественной жизни.

**Резюме.** Содержание образования состоит прежде всего из компонентов, которые обеспечивают поддержание существующей социальной жизни. Многие из них унаследованы из прошлого коллективного опыта, что и обеспечивает непрерывность социальной жизни. По мере того как жизнь общества становится все более сложной, растут и число, и значение этих факторов. Необходимы специальный отбор, формулирование и систематизация данных факторов, чтобы их можно было адекватно передать следующему поколению. Но сам процесс создает тенденцию формировать предметное содержание как нечто самоценное, вне его функции в развитии опыта молодого поколения. Педагог подвержен искушению воспринимать свою задачу как натаскивание ученика на воспроизведение учебного материала в утвердившихся формулировках вне какого-либо использования последнего в деятельности ученика как будущего члена общества. Правильно построенное образование начинают с активных занятий, имеющих социальные корни и определенную полезность, а затем осуществляется переход к научному анализу окружающей действительности, когда в непосредственный опыт учащихся вовлекаются идеи и факты, сообщенные другими — теми, кто имеет большой опыт.

## Глава XV. Игра и труд в учебном плане

### 1. Место активных занятий в образовании

Вследствие отчасти усилий педагогов-реформаторов, отчасти роста интереса к детской психологии, а отчасти непосредственного школьного опыта учебный план за прошедшее десятилетие подвергся значительному изменению. С этих трех сторон звучало, что в основу его нужно положить опыт и возможности учеников и от них отталкиваться. Это привело к введению форм учебной деятельности, подобных тем, в которых дети и подростки участвуют вне школы. В современной психологии на место устаревших теорий врожденных способностей пришла теория сложных инстинктивных и импульсивных тенденций, управляющих поведением подростка. Опыт показал, что, когда дети имеют возможность совершать физические действия, которые дают выход их естественным импульсам, посещение школы становится радостью, управление — менее обременительным, а учение протекает легче.

Возможно, к подвижным и комнатным играм, а также к занятиям конструированием обращаются иногда только по этим причинам, желая главным образом уменьшить скуку и напряжение «регулярной» школьной работы. Однако истинное значение подобных игр и занятий, конечно, шире, чем приятное разнообразие. Для психологов очевидна фундаментальная значимость врожденных тенденций двигаться, манипулировать с предметами и материалами, конструировать, давать выход эмоциям и т. д. Когда подобные занятия включаются в школьную программу, искусственная брешь между жизнью в школе и вне ее уменьшается, все природные возможности вовлекаются в учение, повышается внимание к большому количеству разнообразных материалов и процессов, имеющих воспитательное значение, и, наконец, обеспечиваются условия для продуктивной совместной деятельности и общения. Короче говоря, в учебном плане игра и подвижные занятия должны занимать со стороны развития определенное место как интеллекта, так и социальных навыков; они важны не только потому, что приятны и полезны сами по себе. Без них невозможно гарантировать эффективность учения, т. е. приобретение знания должно стать продуктом деятельности, имеющей свою собственную цель, а не выполнением формальных заданий. И с этой точки зрения игра и активные занятия полностью соответствуют чертам начальной стадии знания, которое состоит, как мы видели в предыдущей главе, в знакомстве с вещами и процессами их изготовления, обретаемом в деятельности. То обстоятельство, что у древних греков, вплоть

до становления философии как отрасли знания, одно и то же слово *τεχνη* использовалось для обозначения искусства и науки, наводит на размышление. Платон дал свое определение понятия «знание» на основе анализа знания сапожников, плотников, музыкантов и т. д. указав, что их искусство (если только оно не было чисто механическим делом) предполагает цель, владение материалом, с которым приходится работать, и используемыми приспособлениями, а также определенный порядок процедур, — здесь нет ничего, что должно присутствовать в любом интеллектуальном труде и искусстве.

Несомненно, тот факт, что дети, едва выйдя за порог школы, сразу же включаются в игру и подвижные занятия, казался многим педагогам причиной, по которой в школе их следует занимать совсем другими вещами. Школьное время виделось им слишком драгоценным, чтобы тратить его на выполнение того, что дети наверняка все равно делали бы. В некоторых социальных условиях данное соображение не лишено смысла. Во времена первопоселенцев, например, вне школы дети были вынуждены трудиться наравне со взрослыми, и эти занятия обладали определенным как интеллектуальным, так и нравственным характером. Книги и все с ними связанное были редки, малодоступны, они представляли собой единственное средство выхода из ограниченной и грубой окружающей среды. Там, где возникают подобные условия, возможно, действительно целесообразно сосредоточивать классную работу на книгах. Сегодня, однако, в большинстве случаев ситуация существенно иная. Труд, в котором школьник может участвовать, особенно в городах, в значительной степени лишен образовательной ценности. Об этом свидетельствует и деятельность общественного движения за запрещение детского труда. В то же время печатные материалы, особенно книги, так подешевели и получили такое широкое распространение, а возможности для развития интеллектуальной культуры так умножились, что прежний идеал книжной школьной работы потерял свою актуальность.

Однако не следует забывать, что образовательный результат — побочный продукт игры и подвижных занятий вне школы. Он случаен, а не первичен. Следовательно, и обеспечиваемый им образовательный эффект более или менее случаен. В детских играх воспроизводятся не только хорошие, но и самые скверные стороны существующего индустриального общества со всеми его пороками, часто почти фатальными для правильного развития. Дело школы — создать для ученика окружающую среду, в которой игра и работа содействовали бы желательному умственному и нравственному росту. Недостаточно просто ввести в учебный план подвижные и комнатные игры, ручной труд и физические упражнения, все зависит от того, как они используются.

Простой перечень занятий, которые уже нашли себе дорогу в школу, показывает, какое богатство у нас под рукой. Работа с бумагой, картоном, деревом, кожей, тканью, пряжей, глиной и песком, металлами; вальцовка, резание, прокалывание, измерение, лепка, моделирование, изготовление шаблонов, нагревание и охлаждение, а также работа с такими инструментами, как молоток, пила, напильник и т. д.; экскурсии, работа в саду, приготовление пищи, шитье, машинопись, переплетное дело, плетение, раскрашивание, рисование, пение, постановка пьес, художественная декламация, занятия в литературном кружке... Список можно продолжать до бесконечности.

**Педагогу важно так преподнести ученикам эти действия, чтобы они формировали не только физические навыки, доставляли непосредственное удовольствие от работы, готовили к полезной деятельности в будущем, но и были подчинены образовательным целям, т. е. вели к интеллектуальным результатам и формированию социальных установок. Что означает этот принцип?**

"Во-первых, он исключает некоторые традиционные методы. Действия, торые следуют строгим предписаниям, вн диктату или воспроизводят без всяких вариаций готовые модели, развивают мышечную ловкость, но не требуют разработки целей и (что то же самое, только выраженное другими словами), не позволяют рассуждать при отборе и использовании средств. Не только непосредственно уроки так называемого труда, но и многие традиционные занятия с младшими школьниками грешат этим. Кроме того, обязательное требование — право на ошибку. Не из-за желательности ошибок как таковых, а потому, что чрезмерное стремление руководителя выбирать материал и приспособления, работая с которыми невозможно ошибиться, ограничивает инициативу, сводит расчеты к минимуму и заставляет использовать методы, настолько далекие от реальных жизненных ситуаций, что приобретенные умения оказываются мало к чему пригодными. Вполне справедливо, что дети склонны преувеличивать свои силы и выбирать проекты, выходящие за границы их возможностей. Но границы возможностей тоже необходимо знать; подобно всему остальному, их можно изучить только посредством проживания последствий. Опасность, что дети, предпринимая слишком сложные проекты, устроят кутерьму и беспорядок и не просто получат плохие результаты (что мало существенно), а приучатся плохо работать (что важно), — эта опасность весьма велика. Но если ученик вовремя не почувствует неадекватность своих действий и не получит, таким образом, стимул попытаться сделать что-то другое, более соответствующее его возможностям, то это будет означать, что преподаватель не

исполнил свой долг. В любом случае куда важнее поддерживать творческую и конструктивную позицию, чем гарантировать сиюминутный успех, используя активность ученика для слишком мелких и тщательно регулируемых видов работы. На точности в деталях можно настаивать лишь в той части сложной работы, которая находится в пределах возможностей ученика.

Подсознательная подозрительность к естественно протекающему опыту и, как следствие, преувеличение роли внешнего контроля просматриваются как в предоставляемых материалах, так и в распоряжениях учителя. Страх перед необработанными материалами виден в лаборатории, в мастерской для ручного труда, во фребелевском детском саду и в «доме детства» Монтессори. Предпочтение отдается работе с полуфабрикатами — материалами, специально подготовленными для занятий в школьных мастерских. Справедливо, что полуфабрикат предотвращает ошибки в действиях ученика. Однако ошибочно полагать, что ученик, работая с таким материалом, каким-то чудесным способом узнает, как произвести его предварительную обработку. Только начав с сырого материала и целенаправленно действуя с ним, можно получить сведения, воплощенные в законченном изделии. На практике преувеличенное внимание к заранее оформленному материалу уводит от целостности познания, концентрируется на вопросах размера, формы, соотношения и связей, рассматриваемых как предмет занятий трудом. Но все это действительно познается, только когда воспринимается в процессе целенаправленной деятельности. Если цель деятельности ограничить установлением размера, формы и т. п., то результатом станет чисто техническое знание.

Данный принцип можно сформулировать иначе: трудовая деятельность прежде всего должна быть целостной. Однако применительно к образованию целостность не нечто материальное, ее наличие зависит от степени вовлеченности ума, интереса. Целостность — определенное качество деятельности. Преувеличенное внимание к формированию эффективных навыков независимо от конкретной цели выполняемой учебной деятельности всегда проявляется в изобретении отдельных бесцельных упражнений. Так, лабораторная работа, например, составляется из задач на точность измерений. Ученики должны приобрести знание фундаментальных физических единиц, но обычно обучают их вне зависимости и вне проблем, которые наглядно демонстрируют важность этих единиц. Технические навыки приобретаются независимо от целей открытия и проверки закономерностей, которые одни только и могут придать им смысл. Занятия в детском саду построены на информации о кубах, сферах и т. д. и формировании некоторых навыков работы с материалами, причем все

приемы считаются единственно правильными. Отсутствие более жизненно важных целей якобы компенсируется предполагаемой символичностью используемого материала. Обучение столярному и слесарному делу сводится к выполнению заданий, рассчитанных так, чтобы обеспечивать последовательное использование инструментов и техническую способность к различным элементам конструирования (например, разные способы соединения деталей). Утверждается, что ученики должны сначала узнать, как используются инструменты, а потом браться за дело, т. е. ученики не могут узнать это непосредственно в процессе работы.

Песталоцци справедливо настаивал на том, что в образовании должны активно использоваться чувства, нельзя просто запоминать разные слова, но после него в практике остались схемы «предметных уроков», предназначенные для ознакомления учеников со всеми качествами отобранных объектов. Повторяется та же самая ошибка: прежде чем объекты можно будет разумно использовать, нужно узнать их свойства. Чувства обычно вовлекаются в ходе разумного, т. е. целенаправленного использования вещей, поскольку воспринимаемые качества последних — факторы, с которыми приходится считаться при достижении цели. Посмотрите, как отличается отношение мальчика, делающего, скажем, книжную полку, к структуре и другим свойствам древесины, к определению нужных размеров, углов, соразмерности частей, от отношения к этой же древесине ученика, присутствующего на уроке, где древесина служит наглядным пособием и единственная ее функция — быть предметным содержанием урока.

Неспособность понять, что «целостность» для ума составляет только целенаправленное развитие деятельности, породила ложное представление относительно простого и сложного. Для человека, принимающегося за дело, цель проста — использовать материал, инструменты и определенную технологию, каким бы сложным ни оказался процесс исполнения. Единство цели при необходимости концентрировать внимание на деталях упрощает неизменные факторы деятельности. Оно наделяет каждый из элементов *единственным* смыслом согласно его вкладу в осуществление всего предприятия. И лишь после завершения человеком всего процесса, качества и отношения последнего становятся именно *элементами*, каждый из которых наделяется своим собственным и определенным смыслом в целостности. Упомянутое ложное представление вытекает из позиции специалиста, т. е. человека, для которого элементы уже существуют; оно вычлняет их из целенаправленного действия и предъявляет новичкам как отдельные «простые» вещи.

Настало время и позитивного утверждения. Помимо учения столярное дело представляет собой и «делание» чего-то. Его образователь-

ное значение состоит также и в имитации социальных ситуаций. Базовые общечеловеческие заботы сводятся к питанию, крову, одежде, домашней обстановке, а также приспособлениям, необходимым для производства, обмена и потребления. Самостоятельное изготовление предметов, представляя одновременно жизненные потребности и способы их удовлетворения, отвечает глубинным инстинктам, поскольку имеет дело с фактами и принципами общественной жизни.

Утверждать, что разнообразная деятельность: садоводство, ткачество, конструирование из дерева, работа по металлу, приготовление пищи и т. д., переносящая эти фундаментальные человеческие заботы в школьную жизнь, всего лишь способ добывания средств к существованию, — значит упускать ее смысл. Если человечеству обычно свойственно воспринимать свои промышленные занятия лишь как неизбежное зло, которое приходится терпеть ради поддержания существования, то в этом повинны не занятия, а то, как они осуществляются. Поскольку значимость экономических факторов в современной жизни постоянно растет, необходимо, чтобы образование раскрывало их научное содержание и социальную ценность. В школах вся эта разнообразная деятельность осуществляется не ради денежной выгоды, а для их собственного содержания. Освобожденные от посторонних ассоциаций и необходимости добывать хлеб насущный, такие занятия представляют собой сущностно значимый опыт. Садоводству, например, следует обучать не для подготовки будущих садовников или приятного времяпрепровождения. Это занятие позволит осознать важность осушения земель и садоводства в истории человечества и существующей социальной практике. Образовательная направленность этих занятий — дать представления о росте растений, химии почвы, роли света, воздуха и влажности, вредных и полезных видах животных и т. д. Первоначальные занятия ботаникой можно проводить в естественных условиях, связанных с заботой о росте семян. Вместо того чтобы быть предметным содержанием особой науки, называемой ботаникой, это стало бы содержанием жизни, а кроме того, позволяло установить естественную связь между состоянием почвы, жизнедеятельностью животных и человеческими отношениями. По мере взросления ученики интересуются проблемами, которые можно изучать ради открытий, напрямую не связанных с садоводством: прорастанием и питанием растений, созреванием плодов и т. д., переходя тем самым к целенаправленным интеллектуальным исследованиям.

Данный пример применим и к другим школьным занятиям: столярному делу, домоводству и т. д. Имеет смысл отметить, что в истории человечества науки постепенно выросли из общественно полезных занятий. Своим появлением физика обязана использованию инструментов и механизмов; само название важной области физики —

механика свидетельствует о ее происхождении от греческого слова «механе» — орудие, сооружение. Рычаг, колесо, наклонная плоскость и т. д. были среди первых крупных интеллектуальных открытий человечества, и их значение отнюдь не умаляет то, что они возникли как средство достижения практических целей. Прогресс науки об электричестве в последнее десятилетие тесно связан (как следствие и как причина) с применением электрических устройств в области связи, транспорта, освещения городов, домов, более экономичного производства товаров. Все цели в первую очередь социальные, и если они слишком близки к представлениям о прибыли, то не сами по себе, а потому что были поставлены на службу частных интересов, — факт, который возлагает на школу ответственность за восстановление их связи в представлениях будущего поколения с государственными, научными и социальными интересами. Аналогичным образом химия выростала из практики процессов окрашивания, отбеливания, из работы с металлами и т. д., а в недавнем прошлом нашла себе бесчисленные новые применения в промышленности.

Математика стала ныне в высшей степени абстрактной наукой, геометрия, между прочим, буквально означает измерение земли; практическое использование чисел для расчетов и измерений имеет в наши дни даже большее значение, чем в стародавние времена. Подобные рассуждения, применимые для характеристики любой науки, не являются аргументами в пользу рекапитуляции школьниками истории человечества (см. гл. VI, п. 1) или увеличения времени на занятия элементарными вычислениями и действиями. Я только хочу сказать, что сегодня больше, чем когда-либо прежде, имеется возможностей для использования активных занятий в качестве основы последующего научного исследования. Наиболее прямой путь для учащихся начальной школы к граждановедению и экономике обнаруживается при рассмотрении места и функций производственного труда в социальной жизни. Социальные науки утратили бы немалую долю абстрактности и формальности для старших учащихся, если бы апеллировали к своему непосредственному содержанию, обнаруживаемому в повседневной жизни социальных групп, в которых участвует учащийся, а не к науке (а еще менее к корпусу оформленного знания).

Связь практических занятий с научным методом не менее тесна, чем с ее предметным содержанием. Наука развивалась медленно в те века, когда ученые презирали процессы повседневной жизни, а особенно связанные с физическим трудом. Ученые стремились путем Логических рассуждений выводить знание из общих принципов, т. е. Практически из собственной головы. Представление о том, что знание возникает из контактов с материальными предметами, из манипуляций с ними (например, капнуть кислотой на камень и посмотреть, что

из этого выйдет), просто не могло тогда возникнуть. С расцветом экспериментальных методов появилась уверенность, что именно такой путь ведет к правильному познанию, в отличие от изолированных от материального мира логических рассуждений. В XVII и последующих столетиях развивался и стал столбовой дорожкой познания эксперимент, интересы науки сосредоточились на управлении природой ради целей человека. Ручной труд с использованием инструментов и приспособлений, позволяющий человеку изменять материальные объекты, — наиболее естественное введение в экспериментальный метод.

### 3. Труд и игра

Обычно в понятие «активное занятие» включаются и игра, и труд. По своему внутреннему смыслу эти слова отнюдь не так противоположны друг другу, как кажется на первый взгляд, любое резкое различие между ними — результат И то и другое включает цели, преследуемые сознательно, отбор, а также использование материалов и процессов, направленных на достижение желательных результатов. Различие между словами скорее видится в характере связи между средствами и целями. В игре интерес — более непосредственный, что выражается в том, что в игре деятельность является собственной целью и что явных результатов у нее не бывает. Само утверждение правильно, но понимается часто неверно: предполагается, что игровая деятельность сиюминутна, не имеет элемента предвидения и преследования цели. Охота, например, — одна из самых обычных форм игры у взрослых, но в ней очевидна необходимость как предвидения, так и наблюдения за происходящими действиями. Когда деятельность становится самоцелью в том смысле, что действие обращено на само себя, явление это — чисто физическое, и для нас оно не имеет никакого смысла (см. гл. VI, п. 3). Человек тогда либо движется вслепую, либо находится в состоянии нервного срыва. Оба варианта можно иногда наблюдать в детских играх, где элементы игры столь высоко символичны, что их смысл знают только взрослые. И если дети не смогли вложить в игру свою собственную идею, то они либо совершают действия как в гипнотическом трансе, не осознавая их смысла, либо просто, как говорится, «бесятся».

Смысл этих замечаний состоит в том, что игра, конечно, имеет цель как руководящую идею, которая придает значение последовательным действиям. Играющие не просто совершают то или иное (чистое физическое) движение, они пытаются что-то сделать, на что-то воздействовать, а такая позиция предполагает упреждающие прогнозы, стимулирующие их конкретные реакции. Ожидаемым результатом

однако, скорее становится следу

ние в объектах. Следовательно, игра свободна и пластична. Там, где требуется конкретный, очевидный итог, цель должна преследоваться с тем большей настойчивостью, чем сложнее предполагаемый результат и длиннее ряд промежуточных приспособлений. Когда цель действия лишь следующее действие, нет необходимости заглядывать далеко вперед, а ситуацию можно менять легко и часто. Если ребенок занят изготовлением игрушечной лодки, то должен придерживаться этой единственной цели и направлять значительное число действий одной идеей. А если он только «играет в лодку», то может почти произвольно изменять материал, который служит ему лодкой, и вводить любые новые факторы, какие только подскажет ему воображение. Последнее способно использовать стулья, кубики, листья, осколки и обломки, лишь бы они двигали игру.

Деятельность ребенка раннего возраста, однако, не разделяют исключительно на игровую или трудовую, в ней могут лишь преобладать первые или вторые элементы. Есть определенные результаты, к которым стремятся даже очень маленькие дети. По крайней мере об этом свидетельствует их жадный интерес к занятиям других. Дети хотят «помочь», т. е. участвовать в занятиях взрослых, которые делают что-то: накрывают стол, моют посуду, ухаживают за животными и т. д. Играя, они любят конструировать собственные игрушки и приспособления. С возрастом деятельность, которая не несет в себе явных и материальных следов достижения цели, становится им неинтересна. Тогда игра превращается в озорство и дурачество, и, если этому потакать, ни к чему хорошему это не приведет. Однако даже если ребенок относится к своим выдумкам как к выдумкам, игра воображения может создавать настоящую видимость действия. Достаточно понаблюдать за поведением детей, которые «взаправду» играют, чтобы заметить, насколько они поглощены этим занятием; но такое состояние не может поддерживаться, когда воображаемые объекты перестают вызывать адекватное возбуждение.

Когда достижение предполагаемых отдаленных результатов требует настойчивых усилий, игра превращается в труд. Труд, подобно игре, осуществляется целенаправленно, но, в отличие от неё, подчиняется не внешнему результату, а тому представлению о нем, которое организовывает более продолжительную деятельность. Труд требует больших внимания, причем постоянного, и сообразительности в отборе и приспособлении средств. Продолжать перечислять характеристики этого явления означало бы повторять уже сказанное в главах о цели, интересе и мышлении. Уместно, однако, спросить: почему столь широко распространено представление о том, что труд предполагает подчиненность деятельности отдаленному внешнему результату?

Ключ к ответу можно найти, анализируя крайние формы такого подчинения, а именно тяжелый физический труд. Деятельность, осуществляемая в условиях внешнего принуждения, не имеет для того кто ее исполняет, никакого личного смысла. Ход дела сам по себе не приносит удовлетворения, и участие в процессе — способ избежать наказания или получить вознаграждение. Приходится терпеть неприятности ради предотвращения еще больших невзгод или получения выгоды. В условиях отсутствия экономической свободы такое состояние дел неизбежно. Работа не вовлекает эмоции и воображение, это только более или менее длинный ряд механических усилий. Человека заставляет действовать лишь стремление поскорее закончить работу. Но цель должна быть свойственна самому действию, быть его частью — только в этих условиях она становится настоящим стимулом для предпринимаемых усилий. Как уже отмечалось, отсутствие экономического давления в школах позволяет воспроизводить производственные ситуации в условиях, когда делом можно заниматься ради него самого. Если время от времени денежное вознаграждение также венчает деятельность, хотя и не являясь главным поводом для нее, то этот факт вполне может усилить ее значение.

В условиях тяжелого физического труда или необходимости выполнять чужие задания потребность в игре сохраняется, но нередко принимает извращенную форму. Обыденная трудовая жизнь не дает адекватных стимулов эмоциям и воображению, поэтому во время досуга у людей нередко возникает властная потребность возбудить себя любимыми средствами. Они прибегают к азартным играм, спиртному и т. д., или, в менее тяжелых случаях, обращаются за помощью к пустым развлечениям, к чему-то такому, что доставило бы на время приятные ощущения. Отдых — это восстановление энергии, на что указывает этимология одного из синонимов этого слова — «рекреация» (от лат. «recreate» — **восстанавливать**). Никакое другое требование человеческой природы не бывает более безотлагательным, его нельзя игнорировать. Мысль о том, что эту потребность можно подавить, абсолютно ошибочна, и пуританская традиция, отвергающая потребности вообще, преподнесла переселенцам из Англии целый букет пороков. Если образование не предоставляет возможностей для здорового отдыха и не развивает способность изыскивать общественно приемлемые способы восстановления сил, подавленные инстинкты находят **всякого** рода нелегальные выходы, иногда в реальных действиях, а иногда в воображении. Здоровье, радостный досуг должны стать неотъемлемой частью образования, чтобы оно могло эффективно формировать позитивные умонастроения. Только искусство может соперничать с образованием в этом деле.

**резюме.** В предыдущей главе мы выяснили, что главное содержание знания состоит в том, чтобы научиться делать довольно простые вещи. Педагогическим эквивалентом этого принципа является последовательное приобщение школьников к занятиям, моделирующим простейшие виды социальной деятельности. Навыки работы и информация относительно материалов, инструментов и законов действия приобретаются в ходе этой учебной деятельности. То, что они представляют собой социально значимое знание, позволяет переносить приобретенные навыки на внешкольные ситуации.

Различие между игрой и трудом нас интересует больше с психологической точки зрения, чем с социологической. В психологическом отношении главной чертой игры является отнюдь не ее развлекательная роль или отсутствие цели. На практике о целенаправленности деятельности мы судим по продолжительности усилий, предпринимаемых в одном и том же направлении, но при этом забываем охарактеризовать эти действия с точки зрения производимых результатов. По мере того как действия усложняются, они приобретают дополнительный смысл вследствие большего внимания к конкретным **достигнутым** результатам. Так игра постепенно превращается в труд. При этом труд и игра могли бы оставаться одинаково свободными и внутренне мотивированными, если бы не порочные условия, которые часто превращают игру в праздное препровождение времени для богатых, а труд в тяжкую и бессмысленную повинность для бедных. В психологическом отношении труд — просто деятельность, сознательно включающая заботу о результатах, последствиях; он становится вынужденной повинностью в тех случаях, когда последствия как цель, для достижения которой деятельность — лишь средство, лежат вне этой деятельности. Работа, сохранившая элементы игры, — всегда искусство, если и не в **общепринятом смысле**, то во всяком случае по существу.

# Глава XVI. Значение географии и истории

## 1. Расширение смысла деятельности

Ничего нет более поразительного, чем разница между деятельностью как чисто физическим явлением и богатством смыслов, которые эта же самая деятельность может содержать, когда ею занимается профессионал. Для стороннего наблюдателя нет особой разницы между астрономом, пристально глядящим в телескоп на небо, и маленьким мальчиком, делающим то же самое: и в том, и в другом случае имеется прибор из стекла и металла, глаз и небольшое пятнышко света где-то очень высоко. Однако астроном, возможно, в данный момент открывает новый мир, потому что видит свой объект через призму его знаний о звездном небе. Все, чего человек достиг на этой планете в процессе своего развития от состояния дикости, — всего лишь царапина на ее поверхности, не заметная даже с небольшого по сравнению с размерами Солнечной системы расстояния. Но *смысл* того, что сделано, — это как раз и есть расстояние между цивилизованным и диким состояниями. Физически деятельность человека несколько изменилась, но крайне незначительно сравнительно со смыслами, появившимися у действий. Смысл, который может приобрести действие, безграничен: он полностью определяется связями с контекстом, в котором происходит действие, а возможности воображения в понимании связей неистощимы.

Преимущества, которые получает человек, приписывая и обнаруживая смыслы различных действий, делают его образование качественно иным процессом, нежели изготовление орудий труда или дрессировка животного, которые лишь увеличивают эффективность деятельности, но не создают новых смыслов. Решающее образовательное значение таких занятий в процессе игры и труда (см. гл. XV) состоит в том, что они самым непосредственным образом сказываются на расширении смысла. Протекающие в адекватных условиях, игра и труд, подобно магнитам, притягивают к себе безграничные возможности для работы ума, создавая жизненно важные центры сбора и переработки информации. Когда информацию подают определенными порциями просто как нечто, подлежащее сохранению, она не входит в структуру жизненно важного опыта. Подлинность информации придает деятельности, способная расширить содержание цели. Тогда понимание, которое возникает в ходе собственной деятельности, сплавляется с предоставляемой информацией. В этих условиях индивид способен принять и удержать результаты опыта группы, к которой он принадлежит, вклю-

чая плоды длительных мучений и неудачных попыток. Организованные таким образом средства приема и переработки информации беспредельны: с увеличением восприятия возрастают его возможности. Любопытство раздвигает возможности восприятия, а полученная информация возбуждает любопытство.

Смыслы, которые получают действия, касаются природы и человека. Сказанное банально, однако оно приобретает новое значение применительно к образованию. Так, предметное содержание географии и истории предоставляет фон и интеллектуальную перспективу для явлений, которые иначе показались бы сугубо личными действиями или просто техническими новшествами. Содержательность нашим действиям придает способность размещать их в соответствующих временных и пространственных связях. Когда мы обнаруживаем себя принятыми в гражданство Вселенной и осознаем временную последовательность человеческих усилий, наследниками и продолжателями которых мы являемся, тогда время и место нашего рождения вписываются в контекст. Так наш повседневный опыт утрачивает сиюминутность и приобретает непреходящий смысл.

Конечно, если географию и историю низвести до готового знания, которое человеку положено получить просто потому, что его послали в школу, приходится запоминать массу сведений о предметах, весьма далеких и глубоко чуждых повседневному опыту. Целостная человеческая деятельность распадается на два не зависящих друг от друга потока, которые существуют в разных мирах. Никаких превращений не происходит, повседневный опыт не обогащается смыслами, не обретает новые связи; изучаемый материал не оживляется, не делается реальным, остается вне деятельности. Ранее обретенный повседневный, жизненно важный опыт слегка расширяется, но кое-что в подвижности и чуткости к намекам в нем утрачивается. Его подавляет и загоняет в угол груз неперевариваемой информации, пропадает гибкий живой отклик и жадное стремление к обогащению смыслами. От простого накопления информации вне непосредственных жизненных интересов ум деревенеет, его гибкость утрачивается.

Обычно любая деятельность, которой занимаются ради нее самой, выходит за свои непосредственные рамки. Она не ждет пассивно, что кто-то преподнесет информацию, способную расширить ее смысл; она сама ее активно разыскивает. Любопытство — не случайность и не изолированное качество, а необходимое следствие подвижности и переменчивости опыта, предполагающее всевозможные связи с другими объектами. Любопытство есть не что иное, как склонность выявлять связи. Задача педагогов — так подавать детям знания, чтобы склонность к расширению опыта плодотворно проявлялась и постоянно сохраняла свою активность. При определенных способах организации

среды единственный смысл, которым наполняется совершаемая деятельность, — непосредственный материальный результат. Можно готовить пищу, забивать гвозди или ходить пешком, и результаты этой деятельности не обогатят ум ничем, кроме прямых, физических последствий процесса приготовления пищи, забивания гвоздей или прогулки пешком. А ведь все эти действия протекают в сложной и разветвленной структуре связей. Ходьба связана с перемещением в пространстве, взаимодействием ноги и почвы, на которой остается ее след. Движение это совершается сообразно законам механики и благодаря наличию у вас пары ног и нервной системы. Приготовление пищи связано с высокой температурой, изменяющей химический состав пищевых продуктов: это поможет вашему желудку лучше ассимилировать ее и использовать для роста вашего тела. Не хватит знаний всех физиков, химиков и физиологов мира, чтобы выявить все эти связи и последствия таких, казалось бы, простых действий. И вновь мы видим, что задача образования — создавать условия, позволяющие выявлять как можно больше связей. «Учиться географии» — значит обогащать восприятие естественных пространственных связей обыденной жизни; «учиться истории» — значит, в сущности, увеличивать способность понимать связи между людьми. География как учебный предмет есть просто свод фактов и "принципов, касающихся естественной среды, в которой мы живем. Эти знания объясняют многое из того, что составляет содержание повседневной жизни. История как учебный предмет изучения — это свод известных фактов о жизни и деятельности социальных групп, с которыми неразрывно связано наше собственное существование. Сопоставление сегодняшних и ушедших обычаев и социальных институтов помогает нам понять происходящее.

## 2. Взаимодополнительный характер истории и географии

История и география (в последнюю по причинам, которые будут рассмотрены ниже, включено и изучение природы) являются сейчас в школах преимущественно информативными предметами. Будет ли эта информация проникать в живой опыт или копиться в памяти отдельными блоками, зависит от организации занятий и от того, соответствуют ли материалы и метод той взаимозависимости человека и природы, ради изучения которой только и стоит учиться. Однако ни в какой другой области знания нет большей опасности бездумно принять общепринятое предметное содержание в качестве надлежащего образовательного материала просто из-за устоявшейся традиции преподавать и изучать именно так. Философское основание выбора материала, его функции в преобразовании опыта рассматривается как

пустая фантазия или высокопарная риторика по поводу того, что всем давно известно. Сами слова «история» и «география» как будто предполагают то предметное содержание, которое санкционировано традицией. Огромное количество и разнообразие этого материала мешают увидеть, что он в самом деле означает и как его надо преподавать, чтобы он мог выполнить свою миссию в преобразовании опыта учеников. Если идея, что существует объединяющее людей, подлинно социальное направление в образовании, не фарс и не притворство, то такие предметы, как история и география, занимающие столь большое место в учебном плане, должны достойно представлять главную линию в развитии по-настоящему социализированного и интеллектуализированного опыта. Способность осуществлять эту функцию должна использоваться как критерий отбора фактов и используемых методов.

Предметное содержание истории и географии, как было сказано, состоит в обогащении и освобождении непосредственных личных жизненных впечатлений, в обеспечении для них контекста, фона и перспективы. В географии подчеркивается физический аспект, в истории — социальный, но обе науки — стороны единого целого: совместной жизни людей. Последняя со всеми своими экспериментами, путями и средствами, достижениями и неудачами протекает не в небесах и не в вакууме, а на земле. Природная среда имеет для социальных явлений совсем иное значение, чем то, которое декорации придают театральному представлению. Природное окружение входит в саму структуру социальных событий, составляющих историю. Природа — среда социальных событий. Она поставляет первоначальные стимулы, как препятствия, так и ресурсы. Цивилизация — это последовательное овладение разнообразными силами природы. Когда игнорируется взаимозависимость изучения истории, представляющей человеческий аспект, и географии, представляющей естественный, природный аспект, — тогда история тонет в списках дат с приложенной инвентарной описью событий с этикеткой «важное» либо становится беллетристической фантазией, потому что в истинно литературной истории естественная окружающая среда — всего лишь сценический пейзаж.

У географии, конечно, есть свое воспитательное значение, которое основывается на связи природных фактов с социальными событиями и их последствиями. Классическое определение географии как рассказа о Земле — доме человечества — выражает вполне определенную образовательную реальность. Но легче дать это определение, чем представить конкретное географическое содержание в его жизненно важных для человека связях. Местоительство, повседневные занятия, успехи и неудачи людей — вот что дает географическим данным основание для включения их в содержание обучения. Но чтобы увязать все это в единую учебную программу, нужно обладать просве-

шенным и разнообразным воображением. Когда внутренние связи рушатся, география предстает мешаниной разрозненных фрагментов, она выглядит как самый настоящий мешок со всяческой интеллектуальной ветошью: высота горы здесь, течение реки там, количество кровельной черепицы, произведенной в одном городе, тоннаж отгрузки в другом, границы графства, столица государства и т. п.

Концепция Земли, понимаемой как дом человечества, объединяет людей; Земля, рассматриваемая как кладовая фактов, никого не объединяет и притупляет **воображение**. География по своей природе взывает к оображению даже к романтическому, заставляя изумляться и восхищаться - ся приключениями отважных путешественников и исследователей. Разнообразие народов, климатов, сравнение изучаемого со знакомыми картинками стимулируют ум, отвлекая от монотонности обыденного. Изучение географии родного края не самоцель, а естественная отправная точка в восстановлении окружающей природной среды и одновременно интеллектуальная стартовая площадка в неизвестность. Если в географии родного края не видеть основу для взаимодействия с миром за его пределами, то она становится мертвее школьных наглядных пособий, которые просто повторяют свойства знакомых объектов. Причина все та же: воображение не получает пищи, оно ограничено выводами, каталогизацией и уточнением уже известного. Но когда знакомые заборы, опоясывающие владения фермеров, связываются в представлении ученика с границами больших государств, даже этот частокос освещается смыслом. Солнечный свет, воздух, ручей, неровности земной поверхности, различные отрасли промышленности, гражданские служащие с их обязанностями — все это входит в понятие родного края. Если считать, что значение перечисленных объектов и явлений ограничивается местными условиями, то они становятся лишь любопытными фактами, которые надо добросовестно запомнить. Но все совершенно преобразуется, если их использовать как орудия расширения границ опыта, включая в обсуждения сведения о народах и вещах, о которых ученик прежде не знал. Солнечный свет, ветер, течение, торговля, политические отношения приобретают более глубокий смысл. Следовать таким курсом — значит расширять кругозор, не забывая память дополнительной информацией, а насыщая смыслом то, что прежде принимали как скучную данность.

Аналогичные принципы координируют различные аспекты географии, не давая им превратиться в обособленные области знания. Астрономическая, физическая, топографическая, политическая и экономическая — всякая география требует к себе внимания. Как согласовать их друг с другом? Путем формального компромисса, надергав как можно больше материала из каждой? Никакой другой метод и

не удастся найти, если постоянно не иметь в виду, что центр тяжести образования всегда лежит в культурных, гуманитарных аспектах предмета. С этой точки зрения если материал способен помочь оценить значение человеческих действий и отношений, то он уместен.

Различия в цивилизациях холодных и тропических регионов, новшества в области экономики и политики народов, живущих в регионах с умеренным климатом, не могут быть поняты без формирования представления о Земле как элементе Солнечной системы. Экономика, с одной стороны, сильно влияет на социальное взаимодействие и политическую организацию, а с другой — отражает существующие в данном регионе климатические условия. Специальное рассмотрение этих тем можно оставить специалистам, но подобные взаимодействия интересны любому человеку как существу, живущему за счет своего социального опыта.

Включение природоведения в курс географии, несомненно, покажется искусственным; на первый взгляд так оно и есть. Но с образовательной точки зрения существует лишь одна реальность, и очень жаль, что мы пользуемся двумя разными терминами, которые скрывают идентичность смысла. Природа и Земля должны бы быть словами-эквивалентами. Всякому известно, что школьное природоведение всегда страдало из-за пестроты предметного содержания, состоящего из большого количества тем, изолированных друг от друга. Части цветка, например, не связывались с ролью последнего как органа растения, которое, в свою очередь, изучалось в отрыве от почвы, воздуха и света, составляющих необходимые условия жизни любого представителя флоры. В результате не возникает живого контакта с материалом — к нему пытаются привлечь внимание, но воображение не стимулируется. Отсутствие интереса настолько плачевно, что вполне серьезно высказывалось предложение возродить анимизм, облечь факты и события природы в мифы, чтобы привлечь и удержать внимание. Очень многие учителя не раз обращались к более или менее неуклюжему мифотворчеству. Метод глуп, но выражал реальную потребность в живой атмосфере. Вырванные из контекста факты выглядели и воспринимались разобщенными. Они больше не принадлежали природе, да и вообще не имели никакой основы. Чтобы как-то это компенсировать, и пытались обращаться за помощью к искусственному и сентиментальным ассоциациям. А настоящее лекарство — сделать изучение природы целостным, т. е. заниматься именно *природой*, а не лишенными смысла фрагментами, изъятными из ситуаций, в которых они возникают и существуют. Когда природу (и Землю тоже) рассматривают как единое целое, в совокупности связей, ее явления, естественно, напрямую касаются человеческой жизни, тогда пропадает всякая необходимость в искусственных заменителях.

### 3. История и современность

Отделение истории от сегодняшних забот и способов существования **социальной жизни** убивает ее. Прошлое как таковое **нас как** будто больше не касается. Если бы оно действительно ушло навсегда, если бы с ним было покончено навсегда, тогда было бы разумно предоставить мертвым хоронить своих мертвецов. Но знание прошлого — ключ к пониманию настоящего. Да, эта дисциплина занимается тем, чего больше нет, но прошлое — история настоящего. Проследить в уме открытие, исследование, колонизацию Америки, движение пионеров на запад, иммиграцию и т. д. и означает изучать сегодняшние Соединенные Штаты. Процесс формирования нашей страны делает понятным многое из того, что слишком сложно для прямолинейных умозаключений. Генетика была, возможно, главным научным открытием второй половины XIX в. Суть этого метода состоит в том, что для понимания любого сложного объекта нужно проследить процесс его становления и развития, т. е. пройти через все стадии его роста. Одно-сторонней выглядела бы попытка применить этот метод к истории, сведя ее к банальному утверждению, что невозможно отделить ныне существующее социальное положение от минувшего. Прошлые события не могут быть отделены от настоящего, поскольку сохраняют свое значение. Подлинная отправная точка истории — конкретная ситуация с ее проблемами.

Этот общий принцип можно кратко проиллюстрировать. Так, в качестве наиболее естественного подхода к изучению истории рекомендуется биографический метод. Биографии великих людей, героев и вождей, оживляют и конкретизируют исторические эпизоды, которые иначе оставались бы абстрактными и непонятными. Они сгущают в яркие картины сложные и запутанные события, так разбросанные в пространстве и времени, что только тренированный ум историка может проследить все нити и распутать их. Психологическая разумность этого метода не подлежит сомнению. Но часто он используется неправильно, выпячивая поступки некоторых личностей без соотнесения их с социальными ситуациями. Когда биография рассказывается просто как перечень деяний данного человека в отрыве от условий, на которые **его** действия были реакцией, мы теряем историю как таковую, поскольку не изучается социальная жизнь — совместная деятельность людей. В этих случаях биографический метод превращается в подслащенную оболочку, помогающую проглотить определенные порции информации.

В последнее время много внимания уделяется жизни первобытных людей как введению к изучению истории. Ценность полученных материалов должна быть адекватной нынешним социальным условиям.

Их неявный для нас характер, сложный и быстро меняющийся, становится почти непреодолимым препятствием для понимания существа связей и отношений. Аналогии, возникающие при изучении первобытного образа жизни, способны чрезвычайно упростить фундаментальные основы нынешнего положения вещей. Это похоже на распускание свитера, столь сложно связанного, что принцип вязки невозможно понять, пока не наткнешься на основу узора. Нам не дано посредством специального эксперимента упростить существующие в современном социуме отношения, а обращение к первобытной жизни как раз позволяет сделать это. Социальные отношения и способы организации совместных действий сведены у примитивных сообществ к простейшим формам. А как только социальная цель упускается из виду, изучение жизни первобытных племен становится просто пересказом сенсационных и возбуждающих любопытство проявлений дикости.

В первобытной истории берет начало производственная деятельность человечества. Одна из главных причин интереса к примитивным социальным условиям — попытка лучше осознать настоящее, т. е. понять, как решались фундаментальные проблемы обеспечения пропитания, крова и защиты на более ранних этапах развития человечества, и сформировать представление о пройденном пути и последовательности изобретений человечества. Нет никакой необходимости интерпретировать экономику для понимания того, что промышленная история человечества, в отличие от любой другой ее области, выделяет две важные стадии социальной жизни. Промышленная история, во-первых, предоставляет нам знание о последовательности изобретений, посредством которых теоретическая наука контролировала природу в интересах безопасности и процветания социальной жизни. Таким образом, становится понятной последовательность причин социального прогресса. Во-вторых, она представляет нам совокупность явлений, которые касаются любого человека и всех людей вместе, — деятельность, связанную с обеспечением жизни. Промышленная или экономическая история основывается на занятиях, карьере и благосостоянии обычного человека. Единственное, что всякий человек наверняка *должен* делать, — это жить; единственное, что общество *должно* сделать, состоит в том, чтобы обеспечить каждому человеку *возможность* сделать достойный вклад в общее благополучие и проследить, чтобы ему было по справедливости заплачено.

Экономическая история более человечна, демократична, а следовательно, и либеральна, чем политическая. Она имеет дело не столько с возвышением и упадком княжеств и царств, сколько с ростом подлинной свободы — посредством обретения власти над природой — обычного человека, ради которого державы и княжества и существуют.

Промышленная история позволяет также напрямую подойти к пониманию тесной связи успехов и неудач человека в борьбе с природой. Подобное не по силам ни политической, ни военной истории, в которую так легко превращается первая, стремясь приблизиться к уровню детского понимания. Промышленная история, по существу, рассказ о пути, на котором человек учился использовать силы природы с тех времен, когда люди главным образом эксплуатировали мускульную энергию других людей, до того времени, когда, в перспективе, если не в действительности, ресурсы природы окажутся настолько контролируемы, что позволят людям осуществлять полную власть над ней. Изъять из истории человеческий труд, использование почвы, лесов, шахт, одомашнивание и культивирование растений и животных, производство и распределение, означает превратить ее в литературу, в роман о мифическом человечестве, живущем непонятно где, во всяком случае не на Земле.

Возможно, наиболее часто в общем образовании пренебрегают историей мысли. Мы только начинаем понимать, что великие герои, действительно влиявшие на судьбу человечества, — не политические деятели, генералы и дипломаты, а ученые, исследователи и изобретатели, вложившие в руки человека средства расширения опыта и управления им, а также художники и поэты, так воспевавшие его боления, триумфы и поражения языком живописи, скульптуры или литературы, что их смысл стал доступен всем людям. Одно из преимуществ промышленной истории, т. е. истории постепенного приспособления человеком природных сил для общественного использования, видится в прогрессе методов и результатов познания. Сегодня люди привычно восхваляют интеллект и вообще разум, признав его фундаментальную важность. Учащиеся, уставшие от принудительных занятий историей, часто впадают в одну из двух ошибок: считают, что человеческий интеллект — нечто постоянное, нисколько не продвинувшееся вперед с изобретением лучших методов, или оставляют интеллекту роль незначительного исторического фактора, свидетельствующего о чьей-то личной проницательности. Безусловно, почувствовать подлинный смысл той роли, которую разум призван играть в жизни, максимально помогает изучение истории. Оно делает понятным, насколько все движение человечества от дикости к цивилизации зависело от интеллектуальных открытий и изобретений, а то, о чем обычно пишут в исторических сочинениях, было на самом деле побочным продуктом и даже создавало преграды, которые приходилось преодолевать разуму.

Преподаваемая таким способом история самым естественным образом приобрела бы этическую ценность. Разумное понимание существующих форм общественной жизни необходимо для формирования

характера, в котором нравственность означает нечто большее, чем бесцветная невинность. Историческое знание помогает обрести такое понимание, оно — основа нынешней социальной ткани, выявления сил, выткавших ее. Нравственное преподавание истории культивирует социализированный разум. Однако иногда историю преподносят как своего рода источник анекдотов, чтобы извлечь конкретные моральные уроки по отношению к той или иной добродетели, тому или иному пороку. Такое обучение не столько этически использует исторический материал, сколько пытается вызвать нравственные переживания с помощью более или менее подлинного исторического материала. В лучшем случае подобный уклон в обучении вызывает временное эмоциональное возбуждение; в худшем — устойчивое, черствое безразличие к моральным проблемам. Постоянное и конструктивное значение истории, для того чтобы более интеллектуально и сочувственно понимать социальные ситуации настоящего, невозможно переоценить.

**Резюме.** Использовать опыт всегда можно много шире, чем осознается первоначально. Понимание новых связей, вероятных аспектов приложения увеличивает значение опыта. Сколь тривиально ни выглядели бы его первые проявления, любой опыт обрастает бесконечным богатством смыслов при расширении диапазона воспринятых связей. Нормальное общение соединяет результаты опыта группы и даже вида с непосредственным опытом индивида. Под нормальным общением подразумевается наличие совместного, общего интереса, когда один отдает, а другой получает. Этот способ общения принципиально отличается от того, при котором один рассказывает, сообщает некую информацию просто ради того, чтобы произвести впечатление на другого, а затем проверить, что последний запомнил и может воспроизвести слово в слово.

География и история — два крупнейших доступных школе источника расширения смысла непосредственного личного опыта. Активные виды деятельности, описанные в предыдущей главе, функционируют в пространстве и времени, осуществляются человеком в тех или иных природных условиях. Если им обучают не по каким-то причинам внешнего порядка и не просто как видам навыков, их главная образовательная ценность — открыть самые прямые и интересные дороги в большой мир смыслов, о котором рассказывают историки и географы. И хотя история делает явными человеческие смыслы, а география — природные связи, оба предмета суть аспекты единого живого целого, ибо совместная жизнь людей происходит в природе, как материал и среда развития, а не в случайном и безличном окружении.

## 1. Логическое и психологическое

Под наукой, как уже было сказано, понимается знание, полученное путем наблюдения, осмысления и проверки — методов, гарантирующих, что собранный фактический материал будет достаточно достоверным. Постоянно предпринимаемые усилия, пересматривающие существующие представления, повышающие точность, выявляющие и исправляющие ошибки, придают научным законам такую форму, при которой взаимозависимость различных фактов становится максимально очевидной. Наука, подобно всякому знанию вообще, — результат деятельности, изменяющей окружающую среду. Качество полученного знания — фактор, управляющий исследованием, а не его случайный продукт. С точки зрения образования наука есть совершенствование знания, его последняя стадия.

Короче говоря, наука — понимание *логики* любого знания. Логический **порядок** не шаблон, под который подгоняются **известные** данные, а подходящая форма, которую принимает знание в процессе его совершенствования, ибо предметное содержание науки организовано так, чтобы демонстрировать в ней человеку предпосылки, из которых оно исходит, и следствия, к которым ведет (см. гл. XIV, п. 3). Как по нескольким костям антрополог воссоздает облик животного, так по форме утверждения специалист в данной науке может не только понять саму идею, но и составить представление о системе истин, к которой она имеет отношение.

Для неспециалиста, однако, эта усовершенствованная форма выражения является камнем преткновения. Именно потому, что материал **излагается** со ссылкой на его развитие, связи его с повседневной жизнью оказываются скрытыми. Для обывателя кости — предмет простого любопытства. Пока человек не освоил принципы антропологии, любые его выводы относительно этих костей будут делаться вслепую. Если смотреть **на дело** с позиции ученого, **форма научного высказывания** — это идеал, к которому нужно стремиться, а не отправная точка, откуда следует начинать. **Тем** не менее на практике обучение часто начинают именно **с** научных высказываний, хотя и упрощенных. Неизбежное следствие — отчуждение науки от значимого опыта. Школьник заучивает символы, не имея ключа к их пониманию. Он получает некий объем специальной информации, но не способность проследить ее связи со знакомыми объектами и действиями. Лучше бы он просто купил терминологический словарь.

Велико искушение предполагать, что предъявление фактического материала в его наиболее совершенной форме обеспечивает столбовую дорожку учению. Что может быть естественнее предположения, что можно сэкономить время и энергию **юных** и предотвратить их возможные ошибки, если начать обучение там, где закончили компетентные исследователи? Процедура подобных попыток проста. Ученики приступают к изучению науки с текстов, в которых предметное содержание организовано по темам согласно порядку, установленному специалистами в этой области. Понятия и определения представлены вначале. Законы вводятся на очень ранней стадии, но при этом даются — в лучшем случае — лишь немногие указания **на** то, каким образом они получены. Школьники зазубривают научные определения, вместо того чтобы идти естественным путем научного познания, отталкиваясь от знакомого им материала обыденного опыта. В высшей школе преобладают методы, которыми пользуются зрелые исследователи; такой подход спускается в старшие классы средней школы и далее вниз, помаленьку при этом сокращаясь, чтобы облегчить усвоение предмета.

Подход к обучению, который начинается с опыта ученика, часто называют **психологическим**, в отличие от **логического** метода, рекомендуемого для работы с **будущими**. Очевидные потери **времени при использовании** психологического метода более чем **компенсируются высоким** уровнем понимания и живым интересом. **Ученик по крайней мере** понимает то, что узнает. Отталкиваясь от знакомого ему повседневного материала, он идет тем же путем, которым шли ученые к вершинам знания, и, научившись справляться с проблемами на своем, ученическом уровне, он избежит интеллектуального шока, постоянно сопутствующего сугубо теоретическому освоению науки, когда изучается форма выражения, а не содержание, т. е. опыт в развитии. Поскольку большинство учащихся вовсе не **собираются** работать в науке, гораздо важнее, чтобы у них сложилось представление о собственно научном методе, чем вынуждать их повторять, как попугаи, научные формулировки. Школьники, возможно, не слишком далеко продвинутся в изучаемой области, зато двигаться будут уверенно и разумно. И есть все основания рассчитывать, **что** те **немногие** из них, кто впоследствии станет научным работником, будут лучше подготовлены к этому, **чем** те, **на кого** в школьные годы обрушились массы вполне специальной и аккуратно **сформулированной** информации. Факт остается фактом, что именно тот успешно работает в науке, кто сумел избежать сам или его судьба спасла от ловушек традиционного схоластического введения в специальность.

Пару десятилетий назад со всех сторон можно было услышать, что надо во что бы то ни стало обеспечить науке место в образовании. Контраст между ожиданиями и достигнутым результатом удручает.

Герберт Спенсер, размышляя о том, какой вид знания имеет самое большое значение, заключил, что со всех точек зрения пальма первенства принадлежит научному знанию. Однако его рассуждения строились на идее, что научное содержание может быть передано в готовой форме. Без тех *методов*, благодаря которым фактический материал жизни преобразуется в научную форму, наука перестает быть наукой. А *обучение*, как правило, проводится именно так. Но никакими волшебными качествами сама по себе научно корректная форма изложения материала не обладает. Когда именно на нее делается упор в обучении сознание учеников представляет собой склад безжизненной информации. Кроме того, эта специфическая форма подачи материала предотвращает и в будущем какие-либо плодотворные контакты с повседневным опытом, что делает предлагаемый материал чистой беллетристикой. Из этого вовсе не следует, что требования, предъявляемые к научным объяснениям, неправильны. Просто само изложение материала таким образом науку не делает.

Для удовлетворения познавательной активности недостаточно организовать лабораторные занятия и даже усовершенствовать учебники, построенные на основе дедукции. В школьном курсе отсутствует суть научного метода. Предлагаемый научный инструментарий и сам по себе, и по форме подачи не связан с объектами и явлениями, встречающимися ученику вне школы. Его пичкают чисто научными проблемами, т. е. такими, которые интересны лишь посвященным. **Внимание** привлекается к получению технических навыков, практически не устанавливается связи лабораторного эксперимента с проблемами данного предмета. Иногда лабораторные работы проводятся как ритуалы некоей таинственной религии\*.

Как уже упоминалось, форма научного высказывания подразумевает использование специальных слов — научных терминов. В естественном языке слово непосредственно закреплено за каким-то фактом объективной реальности. Связь эта столь близкая, что образ обозначаемого явления возникает в уме мгновенно. Но научная терминология строится по иному принципу: термин связан не с реальным явлением, о котором мы знаем по личному опыту, а с явлением данной познавательной системы. В конечном счете эти символы обозначают знакомые вещи, принадлежащие к миру здравого смысла, но с помощью терминов последние переводятся из обычного контекста в область научной проблематики. Атомы, молекулы, химические формулы, мате-

\*Мы уже отмечали (см. гл. XV, п. 2) ценность проблем, возникающих при работе в саду, посещении магазина и т. п. Такое же положительное влияние может оказывать работа в лаборатории — она может рассматриваться как дополнительный ресурс, предоставляющий условия и необходимые приборы для исследования этих проблем.

матические выражения при изучении физики — все они, конечно, имеют эмпирический смысл, но их главное предназначение — служить инструментами развития науки. Их смысл (как и любых других инструментов) можно понять только в процессе использования. Мы можем обеспечить их понимание указанием не на объекты или действия, а на функцию, которую они выполняют в определенной научной системе.

Даже круг, квадрат и другие геометрические фигуры отличаются от квадратов и кругов, с которыми мы сталкиваемся в быту. И чем дальше мы продвигаемся в изучении математики, тем дальше уходим от реальных повседневных вещей. Свойства, которые не являются существенными для развития знаний о пространственных отношениях, не учитываются, а те, что важны для этой цели, подчеркнуты. Углубленное изучение позволяет обнаружить такие свойства пространственных отношений, которые прокладывают дорогу к другим областям науки, например общей теории чисел. В концептуальных определениях этой области уже ничего не будет даже напоминать реальные формы, размеры или направления. Это не значит, что мы вторгаемся в область фантастики, а лишь указывает на преобразование непосредственно воспринимаемых физических качеств в специальные инструменты в целях научной организации материала. Любой механизм собирается из частей, сделанных из материала, структура которого подобрана в зависимости от цели использования. Не тот владеет механизмом, кто может перечислить его части и рассказать, из какого материала они сделаны, а тот, кто знает цель их использования и может сказать, почему они используются именно так. Аналогичным образом можно сказать, что человек знает математическую теорию только тогда, когда видит проблемы, ради решения которых она создана. «Знание» определений, правил, формул и т. д. подобно знанию названий частей механизма без понимания их функций. И в том, и в другом случае смысл, интеллектуальное содержание данного элемента определяются его ролью и местом в научной системе, частью которой он является.

## 2. Наука и социальный прогресс

Предположение, согласно которому непосредственное знание, полученное в повседневной жизни, преобразуется в усовершенствованную логическую форму, влечет за собой вопрос о месте научного знания в опыте. Самый общий ответ: наука освобождает ум от оков обыденности и ставит новые цели, обеспечивая прогресс в человеческой деятельности. Прогресс иногда понимают только как приближение к известным целям, но это не самая важная его составляющая, поскольку она требует лишь усовершенствования средств деятельности, т. е. чисто технического продвижения. Гораздо более существен-

ным представляется обогащение уже поставленных целей и формирование новых. Прогресс состоит не только в более полном удовлетворении существующих потребностей, ибо рост культуры влечет за собой новые потребности и способы их удовлетворения расширяются интеллектуальные горизонты. Предвидение иных возможностей требует других средств исполнения, а открывшиеся перспективы ведут к новым целям.

Главное практическое приложение науки — усовершенствованная деятельность, о чем свидетельствует лавина изобретений, которые последовали за интеллектуальным овладением секретами природы. Радикальное преобразование средств производства и распределения, известное как индустриальная революция, — плод экспериментальной науки. Железные дороги, пароходы, электрические двигатели, телефон и телеграф, автомобили, самолеты и дирижабли — яркие примеры применения науки в жизни. Но ни одно из них не состоялось бы без тысяч других, менее сенсационных изобретений, посредством которых естественные науки изменяют нашу повседневную жизнь.

Нужно признать, что прогресс в значительной степени был чисто техническим: он скорее эффективно удовлетворял уже существующие потребности, чем качественно изменял человеческие цели. Известно, например, ни об одной современной цивилизации, которая по культуре в каком бы то ни было отношении могла сравниться с древнегреческой. Наука слишком молода, чтобы войти в образные и эмоциональные установки человека. Современные люди стремительнее и увереннее движутся к реализации своих целей, но сами цели в значительной степени остаются такими же, какими были до эры научного просвещения. Этот факт свидетельствует о том, что научное образование пора организовать таким способом, чтобы наука могла изменить человеческий менталитет, а не оставалась простым орудием расширения наших физических возможностей.

Прогресс науки хоть и медленно, но все-таки изменяет представления людей о целях и истинных ценностях. Разрушая материальные барьеры, прежде разделявшие людей, он способствует расширению общения и возникновению взаимозависимости интересов. Он принес с собой убеждение в возможности управления силами природы, тем самым ориентируя людей смотреть вперед, а не назад. Совпадение по времени становления гуманистических идеалов и особенно интенсивного развития науки не случайность. Раньше люди помещали «золотой век» в отдаленную старину. Теперь они твердо верят, что должным образом используемый разум когда-нибудь покончит со злом, прежде считавшимся неизбежным. Справиться с эпидемиями уже не мечта, победить бедность не утопия. Наука сделала достоянием людей идею прогресса, на практике постепенно улучшая состояние человечества.

Проникновение науки в образование должно формировать менталитет, убежденный в возможности рационального управления человеческим обществом. Научный метод, который благодаря образованию войдет в привычку, освободит мир от установившейся практики проб и ошибок. Сейчас слово «эмпирический» чаще используется не в своем прямом значении — «связанный с опытом», а в переносном — «грубый» и «неинтеллектуальный». Когда еще не существовало экспериментальной науки, во всех влиятельных философиях прошлого «опыт» противопоставлялся «интеллекту». Эмпирическим называлось знание, накопленное в результате большого числа повторений без интеллектуальной разработки каких-нибудь основополагающих принципов. Иными словами, утверждение, что медицина была эмпирической, означает, что настоящей наукой она еще не стала, а лишь накапливала сведения относительно болезней и средств их лечения, используемых более или менее наугад. Такая практика непременно связана с везением, удачей, успех зависит от случая, открывая дорогу обману и шарлатанству. Промышленность, которая управляется «эмпирически», не позволяет конструктивно использовать интеллект и рабски копирует технологии, разработанные в прошлом. Экспериментальная наука ставит прошлый опыт на службу разуму, а не наоборот, т. е. разум работает с материалом опыта, не выходя за его пределы, но давая ему осмысление. Наука — опыт, становящийся рациональным. Таким образом, наука изменяет представления людей как о природе и возможностях опыта, так и о разуме и его роли в познании. Из демиурга, совсем не связанного с опытом и занятого высшей реальностью, не имеющей никакого отношения к реальной жизни, наука становится фактором, посредством которого прошлый опыт превращается в инструмент для открытий и продвижения вперед.

Слово «абстрактный» в обыденном языке имеет отрицательную коннотацию: им пользуются для обозначения чего-то глубокомысленного, трудного для понимания и далекого от жизни. Однако абстрагирование — неперенная особенность рефлексивного руководства деятельностью. В жизни ничто не повторяется буквально. Мы привычно воспринимаем новое, вполне идентичное старому; такой подход достаточен только в том случае, если новое не имеет большого значения для целей, к которым мы стремимся. Но когда новый элемент существен и требует особого внимания, приходится вводить в Действие абстракцию либо действовать наобум. Абстракция целенаправленно выбирает из содержания прошлого опыта то, что может оказаться полезным в новой ситуации, сознательно перенося смысл прежнего опыта. Образно говоря, абстракция как бы артерия разума, читающая новый опыт результатами прежнего.

Наука позволяет масштабнo переносить прежний опыт: **стремит-**ся освободить его от всего личного и сиюминутного, выделить в нем общий с другим опытом элемент и сохранить его для *дальнейшего* использования. Таким образом, наука — неперенный фактор социального прогресса. В любом опыте соседствуют как **общие,** важные для всех черты, так и совершенно специфические и неповторимые. Последние, с точки зрения науки, случайны, а существенны именно общие для многих. Уникальность конкретной ситуации, начиная с ее зависимости от особенностей определенного человека и стечения обстоятельств, неприменима к другим случаям. Поэтому, пока не установлен и не зафиксирован подходящим символом общий смысл полученного опыта, вся ценность последнего уходит вместе с его носителем. Однако абстрагирование и использование терминов для фиксации общего смысла передают ценность индивидуального опыта в постоянное распоряжение человечества. Никто точно не знает, когда или как это будет использоваться в дальнейшем. Человек науки вводящий в обиход новые абстракции, подобен мастеру, изготавливающему инструменты, который не знает, кто будет их использовать и когда. Но интеллектуальные инструменты бесконечно более гибки, чем механические.

Обобщение — другое воплощение абстракции (так называют ее применительно к новому конкретному опыту) расширяющее понимание возникающих ситуаций. Последнее особо важно, потому что именно это делает из абстракции нечто плодотворное, а не бесплодную самооценную формулу. По своей сути обобщение есть социальное явление. Когда интересы человечества отождествлялись с заботами очень узкой группы, соответственно ограничивались их обобщения: сама точка зрения делала невозможным широкий и свободный обзор. Мысли людей были сосредоточены вокруг конкретного места и кратковременного периода, ограниченных установившимися обычаями как мерой всех возможных ценностей. Научная абстракция и обобщение доступны любому человеку, безотносительно его местоположения во времени и пространстве. Свобода от условий конкретного опыта объясняет отдаленность, «абстрактность» науки и одновременно широкий и свободный диапазон плодотворных новых практических применений.

Фиксация понятий и суждений позволяет передавать обобщенное значение. Однако значение, отделенное от конкретного опыта, не может висеть в воздухе, оно должно обрести свое жилье. Место в мире, материальное выражение абстрактным значениям дают термины. Таким образом, формулировка не результат и не побочный продукт мысли, она необходима для завершения ее работы. Люди знают много такого, что не могут выразить, и это знание, несмотря на его неизре-

ченность, остается практически, непосредственным и чисто личным. Человек может, и даже вполне результативно, использовать его, но только для себя самого. Художественная интуиция — явление того порядка. Чтобы сформулировать смысл своего опыта, человек должен подвергнуть анализу опыт других людей. Ему необходимо найти точку зрения, которая бы включала одновременно как собственный опыт, так и опыт других, иначе его никто не поймет. Он будет говорить на языке, которого никто другой не знает. Литература с огромным успехом представляет человеческий опыт таким образом, что он становится жизненно важным для других, а язык науки скроен иначе: он должен выражать смысл опыта в терминах и символах, которые известны только тем, кто изучал данную дисциплину. **Художественное** высказывание демонстрирует и усиливает значение опыта, который каждый уже имеет; научное высказывание вооружает инструментом для постановки новых опытов, преобразующих имеющееся знание.

Подведем итог. Наука представляет собой работу интеллекта по проектированию и проведению новых опытов, осуществляемую систематически, целенаправленно и масштабнo благодаря **свободе** от ограничений привычки. Это — единственно возможное сознательное, а не случайное содействие прогрессу. И если ее общность и отдаленность от конкретных условий придают науке некую специфическую особость и отчужденность, то именно эти качества отличают ее от чисто умозрительного теоретизирования. Последнее всегда отдалено от практики, наука же обособляется от нее лишь временно, ради более широкого и свободного применения в последующем конкретном действии. Бывают теории, не имеющие никакого отношения к практике, но подлинно научная теория входит в практику, расширяя и направляя ее.

### 3. Гуманитарии против реалистов

Существует педагогическая традиция, которая в учебном плане противопоставляет научные дисциплины литературе и истории. Ее возникновение легко объяснимо исторически. Литература, язык и теория литературы входили в учебный курс высшей школы еще до того, как возникла экспериментальная наука. Последняя была должна бороться за место в учебной программе. Монополисты от филологии не собирались сдавать свои хорошо укрепленные и защищенные позиции. Предположение (от кого бы оно ни исходило), согласно которому **Язык** и литература воздействуют исключительно на душу, а наука — на интеллект, ложно и приносит вред и физикам, и лирикам. Человеческая жизнь протекает не в вакууме, а природа не декорация, на фоне которой разыгрываются акты человеческой драмы (см. гл. XVI, п. 2).

Способность человека целенаправленно управлять своими делами зависит от его умения, основанного на понимании происходящих в природе процессов, использовать ее силы. В какой бы науке вы ни специализировались, для успешной карьеры вам необходимы **знания** человеческой природы. Чтобы понимать, в какой среде происходит социальное общение, а также факторы его развития, надо обладать гуманитарными по сути знаниями. Только полное неведение относительно истории науки объясняет отсутствие сведений о борьбе, сопровождавшей человечество от суеверного подчинения природе, от попыток магически влиять на нее к интеллектуальной автономии. Только не зная всего этого, можно преподавать науку как набор формул и технических упражнений. Так всегда и случается, когда информация о реальности становится самоцелью. Культурное фиаско, постигающее подобное преподавание, свидетельствует, однако, не о противопоставлении естественного и гуманитарного знаний, а лишь о неправильном подходе к образованию.

Подчеркнутое презрение к научному знанию, ассоциирующемуся с грубой прозой жизни, — источник выживания аристократической культуры. Представление о том, что «прикладное» знание так или иначе менее достойно, чем «чистое», естественно для общества, в котором вся полезная работа выполнялась рабами и слугами, а промышленность управлялась скорее силой традиций, нежели силой интеллекта. Наука — высшая степень знания — тогда отождествлялась с чистым теоретизированием, непосредственно неприложимым к повседневной жизни, а прикладное знание, **связанное** с производством, ставило клеймо второсортности, подчиненного положения **на** тех, кто этим занимался (см. гл. XIX).

Подобное понимание науки сохранялось и после того, как она сама начала пользоваться приемами искусств для порождения знания и разработки модели демократического общества. Во всяком случае та наука более гуманитарна, которая направлена больше на человека, чем на физический мир. Принимая критерий знания, принятый в аристократической культуре и находящийся в стороне от практических потребностей масс, сторонники естественнонаучного образования загнали себя в угол. Поскольку они приняли представление о науке, соответствующее экспериментальному методу и современному развитию демократического и индустриального общества, они могли бы показать, что естественные науки более гуманистичны, чем гуманитарные с их ориентацией на специфические интересы праздных классов.

Как мы уже установили, нелегко определить сущность гуманитарных наук, если противопоставлять их естественнонаучным. Противопоставление низводит их исключительно до набора сведений о

литературе или языке, которые логично сужаются до «классических», е. тех, на которых никто уже не разговаривает. Живые, разговорные языки не интересуют «гуманитариев». Трудно найти в истории что-нибудь более парадоксальное, чем образовательные подходы, отождествляющие **гуманитарность** исключительно со знанием греческого и латинского языков. Конечно, греческое и римское искусство, **их** социальные институты так много дали нашей цивилизации, что для знакомства с ними всегда должны создаваться самые широкие возможности. Но расценивать эти интересы как самые гуманитарные из всех возможных — значит способствовать проявлениям снобизма, отличающего класс, который обладает исключительными **правами** определять образовательную политику. Знание **гуманитарно** не потому, что связано с творениями прошлого, а благодаря его роли в освобождении человеческого разума от вековых шор и предрассудков. Любую дисциплину, которая соответствует этой цели, можно назвать гуманитарной, в противном **случае** она не имеет права претендовать на место в учебном плане.

**Резюме.** Наука представляет собой самое плодотворное **осуществление** познавательных факторов, возможное на практике. Ей недостаточно простого утверждения, выведенного из личного или общепринятого опыта, ей нужно указать источники, основания и последствия своих утверждений. Чтобы обрести статус научных, утверждения должны строиться по законам логики. С точки зрения образования, нужно отметить, что логика научного метода, поскольку она принадлежит предмету, который достиг высокой степени интеллектуальной разработки, отличается от «хронологического» **метода** ученика — прохождения от грубого к более интеллектуально проработанному опыту. Когда об этом забывают, наука преподносится ученику **просто** как некая информация, выраженная на непривычном; специальном языке и очень далекая от его повседневных интересов.

Роль науки в учебном плане аналогична ее функции для **человечества** вообще: освобождение опыта от случайностей места и времени, а также открытие интеллектуальных перспектив, свободных от предрассудков. С этой ролью связаны характерные логические особенности — абстрагирование, обобщение и определенно дефиниция. Идея освобождения от специфического контекста, в котором она родилась, и приобретает более широкое поле связей и отношений — так опыт **отдельного** человека становится **достоянием всех** людей. С философской точки зрения именно таким образом наука способствует социальному прогрессу.

## Глава XVIII. Педагогические ценности

Соображения, касающиеся педагогических ценностей, уже излагались при рассмотрении общечеловеческих целей и интересов. Конкретные ценности, обычно обсуждаемые в образовательных теориях совпадают с ними: полезность, культура, информация, социальная эффективность, интеллектуальная мощь и т. д. То, что делает эти цели столь ценными, рассматривалось нами при анализе природы интереса: говоря об искусстве как объекте интереса и увлечения, мы фактически обсуждаем его ценность. Так случилось, что обсуждение ценностей обычно сводится к анализу различных целей, ради которых включаются в учебный план те или иные предметы, т. е. педагоги пытаются, в сущности, просто оправдать их включение в план. Таким образом, непосредственное обсуждение образовательных ценностей позволяет вернуться к рассмотрению образовательных целей и интересов, с одной стороны, и учебного плана, с другой, а кроме того, взглянуть на них по-новому, связав друг с другом.

### 1. Природа непосредственной оценки

Немалая часть нашего опыта приобретает косвенно, что происходит из-за знаков, символов, стоящих между объектами и нами, — знаков, замещающих или представляющих объекты. Одно дело — участвовать в войне, испытывать все ее опасности и трудности, совсем другое — слушать или читать про это. Наш язык, все его символы служат проводниками такого непрямого опыта; на языке психологов опыт, полученный таким образом, называется опосредованным. Он отличается от прямого, непосредственного опыта, в котором мы реально участвуем и видим все своими глазами, тем, что получен с помощью замещающих такой опыт средств. Мы видели, что возможности личного, непосредственного опыта весьма ограничены. Если бы не помощь посредников, представляющих нам ныне не существующие или пространственно удаленные ситуации и обстоятельства, наш опыт был бы на уровне животных. Каждый шаг от дикости к цивилизации обусловлен изобретением новых средств информации, которые расширяют диапазон непосредственного опыта, углубляют его, связывая с объектами, которые могут быть только обозначены или символизированы. Несомненно, благодаря именно этому факту выражения «невежественный человек» и «неграмотный» стали практически синонимами — так сильно зависим мы от письменной речи в эффективном представлении и восприятии косвенного опыта.

В то же время (и это мы уже не раз отмечали) всегда существует опасность, что лингвистические знаки, вместо того чтобы вызывать в сознании представления о том, что давно прошло или происходит сейчас, но далеко от нас, — эти знаки станут самоцелью и формальное образование может способствовать этому, поскольку грамотности слишком часто сопутствует начетничество, которое обычно из вежливости называют академизмом. Фраза «из первых рук» используется, когда хотят подчеркнуть непосредственность, теплоту и интимность прямого опыта в отличие от отдаленности, бледности и холодности опосредованного. Еще говорят «почувствовать на собственной шкуре» и «знать по себе». Психологи говорят о «непосредственной оценке», преимущества которой состоят в том, что она «вскрывает самую суть» и «попадает точно в цель» и т. д., потому что единственный способ вполне понять смысл непосредственного опыта взаимодействия с каким-либо объектом — иметь такой опыт. Есть разница между чтением подробного описания картины и рассматриванием ее; между тем, чтобы просто рассмотреть ее и быть тронутым увиденным; между изучением математических моделей теории света и восхищением игрой света на закатном небе.

Таким образом, существует опасность подмены непосредственного восприятия специализированными формами представления знаний. В сфере образования эта тенденция выражается в убеждении, что предшествующий опыт непосредственного восприятия реальных ситуаций является достаточным фундаментом, для того чтобы воздвигнуть на нем здание опосредованного опыта официальных школьных предметов. Достаточность в данном случае определяется не количеством, не простым объемом опыта, а скорее качеством — непосредственный опыт должен легко и плодотворно присоединить к себе условный учебный материал. Прежде чем начинать без ущерба для дела сообщать факты и идеи в формализованном виде, необходимо создать подлинные ситуации, личное участие в которых позволит ученику понять важность материала и связанных с ним проблем. Приобретаемый таким образом опыт сам по себе интересен ученику; а с точки зрения преподавателя, данный опыт вводит содержание, без которого ученик не поймет материала, когда тот будет представлен в формализованном виде, и не сможет заинтересоваться им.

Среди теорий, посвященных содержанию образования, выделяется та, в которой контекст для такого понимания создается при помощи типичных ситуаций на уроках труда и во время активных занятий. К сказанному прежде нечего добавить, кроме указания на то, что, хотя то обсуждение непосредственно касалось лишь содержания начального образования, где необходимость контекста непосредственного опыта наиболее очевидна, этот принцип вообще относится к первона-

чальной стадии изучения любого предмета. Первая и основная функция вводной лабораторной работы, например, в средней школе или колледже — предоставить учащемуся возможность познакомиться с определенным диапазоном фактов и проблем, почувствовать их. Освоение техники, методов получения результатов и их оценки в этот период вторично по сравнению с непосредственной оценкой материала. Применительно к начальной школе следует помнить, что главное не в развлечении, не в слишком скучной передаче информации и даже не в формировании навыков — хотя все это и может возникнуть в качестве побочных продуктов, — а в обогащении и расширении опыта, поддержке живого и действенного интереса к интеллектуальному продвижению.

я непосредственн оценки необходимо обсудить следующие три позиции: 1) природа эффективных или реальных (в отличие от номинальных) ценностных критериев; 2) роль воображения в непосредственной оценке; 3) место изобразительного искусства в учебном плане.

1) Природа ценностных критериев. Каждый взрослый выработал в ходе предшествующего образования некоторые критерии оценки различных видов опыта. Он научился усматривать в таких качествах, как честность, дружелюбие, настойчивость, верность, нравственную ценность, а в определенных классических произведениях литературы, живописи, музыки — эстетическую и т. д. Он также усвоил и некоторые принципы, характеризующие эти ценности. Среди них золотое правило нравственности: поступай с другими так, как хочешь, чтобы с тобой поступали другие, законы гармонии: уравновешенность, пропорциональность и т. п. в эстетических ценностях; необходимость определенности, ясности, системы в умственных занятиях. Эти принципы столь важны как критерии оценки нового опыта, что родители и педагоги склонны внушать их юношеству напрямую. Они упускают из виду опасность, что полученные таким образом критерии окажутся чисто символическими, т. е. в значительной степени условными и словесными. В действительности рабочие критерии, в отличие от проповедуемых, вырабатываются тогда, когда сам человек лично оценил что-либо как глубоко существенное в конкретных ситуациях. Человек может знать, что в музыке традиционно высоко ценятся некоторые качества; он может быть в состоянии поддержать беседу о классической музыке; он может даже искренне считать, что эти слова отражают его собственные музыкальные вкусы. Но если в его собственном прошлом опыте ему был ближе джаз и только от такой музыки он получал наибольшее удовольствие, реальные рабочие критерии оценки данного человека выработаются на основе эстетики джаза. Реально прочувствованная привлекательность чего-либо определяет позицию человека гораздо глубже, чем правильные слова, которым его учили.

По-видимому, немногие станут отрицать справедливость данного утверждения в отношении музыкального вкуса. Но оно в равной мере справедливо для нравственных и интеллектуальных ценностей. Молодой человек, знающий о доброте не со слов наставников, а лично многократно наблюдавший ее проявления, обычно ценит великодушное отношение к людям. Без этого личного жизненного опыта долг и добродетель бескорыстия остаются пустыми словами, не имеющими аналогов в действительности. Это «знание» из вторых рук: он знает, что другие знают, как важно быть добрым и бескорыстным, и эти другие будут его самого уважать в той мере, в какой он это достоинство демонстрирует. Так возникает и растет пропасть между провозглашаемыми и фактическими критериями.

Даже осознавая результаты борьбы между своими склонностями и теоретическими представлениями, человек мучается дилеммой: стремление делать то, что ему действительно приятно, и необходимость заниматься тем, что, как он узнал, вызывает одобрение других. Он не замечает здесь пропасти, и результатом становится своеобразное неосознанное лицемерие. Интеллектуальные ценности вырабатываются аналогичным образом. Ученик, решивший сложную логическую задачу, когда он сам нашел верный путь среди множества ложных посылок, оценит значение ясности и определенности. У него есть критерий, на который он полагается. Его можно научить логическим операциям, заставив решить с десятков однотипных задач, но до тех пор, пока он лично не оценит прелести логики, словесные похвалы ей останутся для него столь же скучной информацией, как, скажем, названия рек в Китае.

Считать, что непосредственная оценка важна лишь для литературы, живописи и музыки, — серьезная ошибка. Сфера этой оценки столь же всеобъемлюща, как и сфера образования вообще. Формирование привычек будет чисто механическим делом, если они одновременно не становятся вкусами — привычными формами предпочтения и принятия, внутренним чутьем к превосходному. Есть достаточные основания утверждать, что в школе потому так много внимания уделяется внешней «дисциплине», отметкам и наградам, переводу из класса в класс или отставанию, чтобы его (внимания) не осталось на действительно трудное дело — создание жизненных ситуаций, в которых значение фактов, идей, принципов и проблем только и может быть Действительно осознано.

2) Непосредственную оценку следует отличать от символического или опосредованного опыта, но его нельзя отделить от интеллектуальной оценки. Даже так называемые чистые факты невозможно понять без личностной оценки и привлечения работы воображения. Воображение — посредник понимания в любой области. Участие во-

ображения — то единственное, что отличает деятельность от чисто механических действий. К сожалению, слишком часто воображение приравнивают к воображаемому, но на деле это спонтанное и сугубо личное понимание ситуации в целом. Отсюда идет преувеличение роли сказок, мифов, фантастических символов, стихов — всего того что обозначается словом «словесность», — в развитии воображения и личностной оценки и пренебрежение эстетического потенциала других видов учебной деятельности, что зачастую сводит обучение по большей части к освоению технических навыков и накоплению груза бездушной информации.

Теория и даже в какой-то мере практика продвинулись достаточно далеко, чтобы признать роль воображения в игровой деятельности. Тем не менее эту деятельность все еще привычно считают отдельной «игровой стадией», характеризующей развитие ребенка, упуская из виду, что игра и так называемые серьезные занятия различаются не наличием или отсутствием в них воображения, а лишь материалом, которым занято последнее. В результате — досадное преувеличение роли фантастических и «нереалистичных» аспектов детской игры и мертвящее сведение серьезных занятий к нудной эффективности, оцениваемой по ее внешним физическим проявлениям. При таком раскладе достижением считается то, что хорошо сделанная машина выполняет гораздо качественнее человека, а главный эффект образования — жизнь, богатая смыслом, — оказывается на обочине. **Воображение, оторванное от интереса к** происходящему, не может себя преодолеть и порождает **пустые мечтания и причудливые фантазии**.

**Узаконить воображение по отношению** к любым объектам, которые мы воспринимаем не непосредственно, — единственный способ спастись от механичности в обучении. Это вполне соответствует действительности. **Предлагаемый подход**, как может показаться, расходится со значением, которое придается в этой книге деятельности (согласно тенденциям современного образования), но надо признать, что воображение столь же нормальная и неотъемлемая часть человеческой деятельности, как и физическое движение. Образовательная ценность уроков труда и лабораторных занятий, как и игры, зависит от того, насколько они помогают почувствовать *смысл* происходящего. По существу, если не по названию, они — инсценировки. Когда значима только тренировка, то утилитарная ценность игры и лабораторных занятий, формирование привычки к действиям, которые необходимы для достижения материальных результатов, безусловно, важны, но гораздо ценнее общее понимание происходящего. Сопутствующая **игра** воображения — единственное связующее звено между непосредственными действиями и опосредованным знанием: именно воображение

придает символам определенное значение и соединяет их с конкретной деятельностью, чтобы обогатить и расширить ее. Когда сферу применения **творческого** воображения, имеющего такое большое значение в опосредованной деятельности, ограничивают литературой и мифологией, роль символов низводится до средств управления физическими реакциями органов речи.

3. Мы не сказали ничего определенного относительно места литературы и искусств в учебном плане. Это сделано намеренно. Сначала не существовали четкие границы между полезными (прикладными) и изящными искусствами. Активные занятия, упомянутые в главе XV, содержат в себе факторы, позднее разделившие их на изящные и полезные искусства. Благодаря участию эмоций и воображения они обладают свойствами, порождающими специфическую природу изящных искусств. Однако создание художественных произведений предполагает и метод (навык) использования, и совершенствование инструментов и материалов, т. е., повышая уровень исполнения деятельности, приходится развивать технику. Творения учеников как *произведения* искусства, естественно, несовершенны, хотя, если оценивать беспристрастно, они нередко обладают примитивным обаянием. А в качестве опыта они, бесспорно, имеют эстетическую привлекательность. Когда деятельность оценивают по продуктивности, подчеркивают социальную значимость изделия, она переходит в разряд прикладных искусств. В тех же случаях, когда улучшаются эстетические качества производимых творений, следует говорить об изящном искусстве.

В одном из смыслов слово «восприятие» — «оценка» — противопоставляется слову «обесценивание». Оценить — значит дать высокую цену, в то время как обесценивание — это «потеря в цене». Усиление качеств, делающих явления привлекательными, дарящими радость, составляет главную функцию литературы, музыки, рисования как школьных предметов. Эти качества не являются исключительной прерогативой искусства и литературы, но в них они выражены наиболее интенсивно. Они по природе не просто приятны, но и служат цели, выходящей за их рамки. Литература и искусство очень важны для развития восприятия, становления вкуса, формирования критериев ценности последующего опыта, пробуждая недовольство результатами, <sup>не</sup> соответствующими этим критериям, создавая потребность в среде, адекватной их уровню, раскрывая глубину смысла и диапазон значений опыта, который иначе мог бы казаться тривиальным. Они, таким образом, обеспечивают возможность не просто смотреть, но видеть. Более того, в своей совокупности литература и искусство представляют собой сконцентрированное выражение прекрасного, в реальности существующего в рассеянном и незавершенном виде. Фокусируя

эстетические переживания, украшающие любой опыт, для образования эти предметы не роскошь, а наглядное выражение критериев определяющих его ценность.

## 2. Оценка значимости учебных предметов

Теория образовательных приоритетов включает не только собственно природу непосредственной оценки, как основу последующих оценок, но и область оцениваемых явлений. Оценивать в первую очередь означает признавать ценность, ценить, а во вторую — устанавливать цену, определять качество. Иными словами, мы считаем что-то ценным, но одновременно судим о природе и количестве этой ценности, сравнивая ее с чем-то другим. Последнее и означает оценивать в узком смысле слова. Различие между обоими смыслами аналогично тому, которое разделяет истинные и инструментальные ценности. Истинные ценности вообще не могут быть объектом оценочных суждений, о них нельзя говорить в терминах «больше или меньше», «лучше или хуже» — они бесценны. А если вещь не имеет цены, про нее нельзя сказать, что она в каком-то отношении лучше или хуже другой вещи. Но иногда необходимо выбирать: что-то ценное принять, а что-то отвергнуть. Это устанавливает некоторый порядок предпочтения, мы тем самым что-то считаем большим или меньшим, лучшим или худшим. Объекты оцениваются относительно чего-то третьего, некоторой высшей цели. То есть они становятся средствами для оценки или инструментальными ценностями.

Мы можем представить себе человека, который в разные моменты жизни полностью поглощен то беседой с друзьями, то слушанием симфонии, то едой, то чтением книги, то зарабатыванием денег и т. д. Каждое из этих занятий представляет истинную ценность: любое из них занимает свое специфическое место в его жизни; оно обслуживает свою собственную цель, которую ничем нельзя заменить. Мы не можем ставить вопрос об их сравнительной ценности, и, следовательно, ни одно из них и не оценивается. Любое занятие хорошо само по себе, и это все, что можно сказать. На своем месте ни одно из этих занятий не является средством для чего-нибудь еще. Однако может возникнуть ситуация, в которой необходимо сделать выбор между ними. Тогда придется их сравнивать и выбирать. Что хорошего может предложить каждое? Как сравнивать те возможности, которые открывают то или иное занятие? Постановка таких вопросов означает, что внутренне присущие каждому из этих занятий ценные качества больше не являются истинными ценностями. Если бы дело обстояло так, ни одним занятием нельзя было пренебречь. Но теперь вопрос касается статуса этого занятия как средства достижения чего-то другого, что невоз-

можно оценить изнутри ситуации. Если человек только что поел или вообще не голоден, а вот хорошую музыку ему редко удается послушать, он, вероятно, предпочтет музыку еде. В данной ситуации она для него ценнее. Если же он голоден в данный момент, а слушает музыку достаточно часто, то, естественно, рассудит, что еда имеет большее значение. Обобщая, можно заключить, что, кроме приоритетного характера ощущаемой потребности, нет никакого другого способа оценки, никаких объективных критериев или порядка предпочтения, согласно которым можно было бы ранжировать инструментальные ценности.

Из сказанного следуют некоторые выводы относительно образовательных ценностей. Мы не можем устанавливать иерархию ценностей среди учебных предметов, поэтому бесполезно даже пытаться это делать. Поскольку любой предмет обладает уникальной, незаменимой функцией в опыте и поскольку он не может быть заменен другим предметом, каждый учебный предмет представляет собой истинную, а не инструментальную ценность. Поскольку образование не является средством жизни, а идентично самой жизни, которая не имеет цели, кроме самой себя, следовательно, невозможно представить себе внешнюю цель, которой были бы подчинены учебные предметы, но все они — компоненты целого. И то, что было сказано о непосредственной оценке опыта, означает, что все предметы в этом плане равны. И в арифметике, и в поэзии есть материал, который должен рано или поздно вызвать личную оценку и стать частью положительного опыта. Если же нет, она будет использоваться по мере необходимости как подручное средство для чего-то другого, это — ущербное освоение. Не осознанное и не понятое лично многое теряет в способности стать средством достижения других целей.

Следовательно, когда мы сравниваем предметы по их ценности, т. е. обращаемся с ними как со средствами для достижения внешних Целей, принцип оценки должен быть найден в той специфической ситуации, в которой их следует использовать. Невозможно заставить Ученика почувствовать инструментальную ценность арифметики, читая ему лекции, материал которых он, возможно, использует в далеком и сомнительном будущем, но это становится вполне реальным, если успех, в котором ученик заинтересован, зависит от его способности работать с числами.

Из сказанного также следует, что распределить различные ценности по разным учебным дисциплинам вряд ли удастся, хотя последнее время подобные попытки предпринимались не раз. Например, наука может принимать вид любой ценности, все зависит от ситуации, в которую она входит в качестве средства. Наука может иметь военное значение, служа инструментом совершенствования средств защи-

ты и нападения, она может быть инструментом технологии или бизнеса. При других ситуациях наука используется в филантропических целях — создать службу, которая облегчала бы человеческие страдания. И наконец, совершенно условно, ценность науки **состоит** в том, что она дает статус «образованного человека». Фактически наука служит всем перечисленным целям, и попытки установить одну из них в качестве «подлинной» цели науки выглядели бы полнейшим произволом. Все, в чем мы, педагоги, можем быть уверены, — науку нужно преподавать так, чтобы она становилась для учеников сама себе целью, чем-то самоценным благодаря ее собственному уникальному вкладу в жизненный опыт. Прежде всего, она должна **быть** «истинной ценностью». Если обратиться к противоположному полюсу, например к поэзии, то к ней также приложимы наши выводы. Возможно, в настоящее время главная ценность поэзии — доставлять удовольствие, но в прежние времена она выполняла более важные функции. Поэзия корнями уходит в религию и мораль, она помогала проникнуть в таинственную суть вещей. Поэзия имела и огромную патриотическую ценность. Гомер был для греков Библией, учебником морали, историей и национальным достоянием. В любом случае можно сказать, что образование, не способное использовать поэзию как учебник жизни, — плохое образование или пользуется плохой поэзией.

Все сказанное применимо к ценности предмета в аспекте мотивации его изучения. Те, кто отвечает за планирование учебных курсов, обычно мотивируют включение определенных предметов тем, что они либо обогащают жизненный опыт, либо стимулируют интерес. Учебный план всегда оказывается перегруженным: одни предметы входят в него по традиции, другие — под влиянием какого-то человека или группы лиц, желающих включить что-то для них очень важное. Поэтому необходимо постоянно критически пересматривать учебный план, чтобы он выполнял свое назначение. Кроме того, всегда присутствует вероятность того, что план скорее выражает ценности взрослых, нежели детей и молодежи, т. е. ценности тех, кто сам был в положении ученика поколение назад. Однако даже когда учебный предмет, в принципе, имеет ценность (истинную или инструментальную) и интересен ученику, то последний не всегда осознает эту ценность и не всегда способен ответить на вопрос, зачем нужен данный предмет.

Во-первых, если какая-то тема **непосредственно привлекательна**, то нет **необходимости спрашивать, зачем она нужна**. Подобный вопрос уместен только применительно к инструментальным ценностям. Некоторые вещи хороши не потому, что хороши для чего-то, они просто хороши. Любой другой подход к истинным ценностям абсурден. Это только в отношении инструментальных ценностей уместен вопрос,

почему они хороши. Для здорового голодного ребенка пища хороша сама по себе, нет нужды приводить его к осознанию целей, которым **служит питание**, чтобы создать мотив к еде. Наличие пищи в сочетании с аппетитом — достаточный мотив. Сказанное справедливо и для интеллектуально голодных учеников применительно ко многим темам. Ни они, ни учитель, скорее всего, не смогли бы сколько-нибудь точно определить, какой цели послужат занятия в будущем; пока есть интерес, вряд ли стоит пытаться предсказывать, какая конкретная польза будет от этих занятий. Доказательство пользы последних — в самом факте отклика ученика; отклик и *есть* польза. Положительная реакция ученика на материал свидетельствует об актуальности предмета. Неразумно обосновывать необходимость преподавания латыни ее абстрактной ценностью. Столь же абсурдно утверждать, что если учитель или ученик не могут определить перспективности их занятий, то ценность последних неоправданна. **Искренний интерес** к занятиям латынью — **достаточное доказательство** их ценности. Самое большее, о чем можно спрашивать учеников (по причине краткости времени, отведенного на учение), — **нет ли других привлекательных для них предметов**, которые вдобавок имеют и более **высокую** прикладную ценность.

Мы вплотную подступили к вопросу об инструментальных ценностях, т. е. об изучении ради некоторых внешних целей, а не самого вопроса. Если ребенок болен и у него нет аппетита или он предпочитает шоколадки мясу и овощам, следует указать ему, чем это чревато. Нужно довести до сознания ребенка возможные последствия, обосновать позитивный или негативный смысл той или иной линии поведения. Однако здорового, нормального человека не всегда затрагивает какое-то содержание, поскольку он не видит связи между ним и своими долговременными целями. Очевидно, что в подобных случаях разумно было бы помочь ему осознать эти связи. (Переводя тему в педагогическое русло, **считаем важным, чтобы каждая тема** имела в представлении учеников настолько очевидную внутреннюю **ценность и не требовала обоснования или воспринималась** как средство достижения иной, **несомненной истинной ценности**.) Тогда инструментальная ценность становится отчасти и истинной, будучи средством достижения такой цели.

Имеет смысл подумать: не преувеличена ли проблема ценности тех или иных занятий? Иногда кажется, что предпринимаются значительные усилия, чтобы оправдать включение в план таких тем, которые не привяжешь к жизни учеников ни прямо, ни косвенно. А случается, что протест против бесполезного хлама, наполняющего учебный план, доходит до того, что ни один предмет (тема) не попадет **вне его**, пока составители программы или сами ученики не укажут, **какую** пользу он принесет в будущем. При этом забывается, что жизнь

не нуждается в оправданиях, т. е. единственное обоснование ценности предмета может быть только в том, что он увеличивает содержание жизненного опыта.

### 3. Классификация ценностей

Классификацию различных жизненных ценностей создать, конечно, не трудно, и только если она охватит достаточно широкий диапазон (см. резюме главы VIII), чтобы придать широту и гибкость делу образования. Есть смысл строить подобную классификацию. И было бы большой ошибкой рассматривать эти ценности в качестве конечных целей, которым должны быть подчинены конкретные действия по приобретению опыта. Они лишь более или менее адекватные обобщения конкретных благ. Здоровье, богатство, успех, общительность, полезность, культура, даже счастье — абстрактные понятия, которые объединяют в себе множество реальных явлений. Рассматривать их в качестве критериев оценки определенных тем и вообще процесса образования означало подчинение абстракциям тех конкретных фактов, из которых эти абстракции выведены. О истинном смысле не служат критериями оценки; они обнаруживаются, как мы видели, в конкретных занятиях, которые формируют вкусы и предпочтения. Однако ценности значимы, как смотровые площадки, поднятые над деталями жизни, с которых можно увидеть, как распределены составляющие ее элементы и пропорционально ли они согласованы.

Ценность любой классификации относительна, в чем можно убедиться, попытавшись приложить ее к школьной жизни. Работа школ должна вносить вклад в те виды опыта, приобрести который невозможно без умения управлять ресурсами и преодолевать неизбежные препятствия (компетентность); без заинтересованности в непосредственном взаимодействии с другими людьми (общительность); без способности оценить искусство исполнение по крайней мере в отдельных видах классических искусств (эстетический вкус); без интереса к определенным направлениям научной деятельности (любопытность); без внимательности к правам и требованиям других (справедливость). И хотя перечисленные соображения не нормы ценности, тем не менее они — полезные критерии для обзора, критики и лучшей организации существующих методов преподавания и тематического содержания дисциплин.

Потребность в общих точках зрения увеличивает тенденции отделять образовательные ценности друг от друга, подобно тому как в жизни изолированы различные занятия. Распространено представление, согласно которому разным занятиям соответствуют свои виды

ценности и поэтому в учебный план необходимо включать предметы, способные обеспечить достаточное разнообразие независимых ценностей. Приводимой ниже цитате нет слова «ценность», она представляет учебный план, построенный на идее, что существует множество отдельных целей, подлежащих достижению, а разные занятия следует оценивать, соотнося каждое из них с соответствующей целью. «Память тренируется большинством предметов, но лучше всего языками и историей; вкус тренируется более продвинутом изучением языков, а еще лучше английской литературой; воображение — еще более высоким уровнем обучения языкам, но в основном греческой и латинской поэзией; наблюдательность — работой в лаборатории, хотя некоторые навыки должны быть получены на ранних этапах изучения латыни и греческого; письменная речь — сочинения на греческом и латинском языках стоят на первом месте, а на английском — на втором; абстрактное мышление формируется исключительно почти одной математикой; практическое — прежде всего естественными науками, а затем геометрией; в формировании общественного сознания главную роль играют греческие и римские историки и ораторы, затем всеобщая история. Следовательно, самое узкое образование, которое все же может претендовать на полноту, включает латынь, один современный язык, кое-что из истории и английской литературы и одну из естественных наук».

Многое в этом пассаже противоречит нашему подходу и требует пояснений. Терминология выдает провинциализм автора. Он не подвергает сомнению существование «умственных способностей», которые необходимо тренировать, и его интерес к древним языкам непоколебим; при этом сравнительно мало места отводится грешной земле, на которой людям приходится жить, и их собственным телам, которые тоже никуда не денешь. Но, даже сделав скидку на эти материи (а чаще при полном их исключении), современная педагогическая философия трогательно согласуется с фундаментальным представлением о присвоении специальных ценностей отдельным областям занятий. Даже когда какая-нибудь единственная цель устанавливается в качестве стандартной ценности, например социальная эффективность или культура, часто обнаруживается, что это лишь словесная шапка, под которой приютилось множество разнообразных разрозненных факторов. И хотя общая тенденция состоит в том, чтобы связывать больше разнообразных ценностей с определенным предметом, чем это делается в приведенном отрывке, все же попытка инвентаризации ценностей, связанных с каждым из них, и установления, в каком размере каждая из ценностей проявляется в ходе изучения каждого предмета, — все это усугубляет дезинтегрированность образования.

В действительности подобные схемы в значительной степени не иное, как бессознательное оправдание учебного плана, к которому мы все так привыкли и который безоговорочно принимаем, а затем присваиваем его предметам ценность как достаточную причину для их преподавания. Считается, например, что математика дисциплинирует ум, приучая ученика к точности утверждений и логичности рассуждений; ее утилитарная ценность — обучение счету, необходимому в торговле и ремеслах; ее культурная ценность состоит в том, что она развивает воображение, манипулируя наиболее общими отношениями между объектами; она имеет даже религиозную ценность, будучи связанной с бесконечностью. Однако математика достигает подобных результатов вовсе не потому, что она наделена удивительными чудодейственными возможностями, которые мы называем ценностями; она несет в себе данные ценности тогда и постольку, когда и поскольку достигает этих результатов, а не наоборот. Ценностная ориентация способна дать учителю более широкое видение возможных результатов изучения математики. К сожалению, это утверждение тенденциозно воспринимают как указание на возможности, неотъемлемо присущие предмету, независимо от того, реализуются они или нет, и тем самым оправдывают его включение в учебный план. Если они не реализуются, вину видят не в том, как преподается предмет, а в безразличии и непокорности учеников.

Такой взгляд на учебные предметы — оборотная сторона концепции опыта как смешения независимых интересов, которые существуют **бок о бок и ограничивают** друг друга. Политологи знакомы с теорией проверки и поддержания баланса между ветвями государственной власти. Согласно этой теории, государство имеет независимые отдельные функции: законодательную, исполнительную, судебную, административную — и все идет хорошо, когда каждая из них проверяет все остальные, создает идеальное равновесие сил. Существует и взгляд на жизнь, который следовало бы назвать «теория проверки и равновесия опыта». Жизнь — совокупность разнообразных интересов. Предоставленные самим себе, они имеют тенденцию мешать друг другу. Идеальным было бы закрепить за каждым особую территорию, поделив таким образом все пространство опыта, а затем следить, чтобы каждый интерес оставался в пределах предписанных ему границ. Политика, бизнес, отдых, искусство, наука, профессии, общение, досуг представляют такие интересы. Любое из перечисленных занятий многократно разветвляется: бизнес — на конторскую работу, руководящие должности, бухгалтерию, транспорт, банковское дело, сельское хозяйство, торговлю и т. д. В таком случае долг идеального образования — обеспечивать средствами для поддержания каждого из этих интересов. Легко может сложиться впечатление, что школа принимает

это представление о природе взрослой жизни, видит свою задачу в удовлетворении этих потребностей. Каждый интерес рассматривается в качестве общественного заказа, которому что-то должно соответствовать в учебном плане. Следовательно, последний должен включать кое-что из общественных наук и истории, рассматриваемую как средство гражданского и патриотического образования; кое-какие прикладные дисциплины; что-нибудь гуманитарное (главным образом, конечно, литература); кое-что для отдыха и восстановления сил; что-нибудь для воспитания нравственности и т. д.

Таким образом, ажиотаж вокруг школ по большей части связан с требованиями и противоречиями по поводу того, чтобы все интересы получили должное признание, с гарантированной каждому из них долей учебного плана или (если это невозможно в существующей школьной системе) новым и отдельным видом образования, отвечающим данным потребностям. В многообразии предлагаемых типов и разновидностей образования образование как таковое оказывается забытым.

**Неизбежный результат** — **скудность** учебного плана, перегрузка и невнимательность учеников, узость специализации, фатальная для самой **идеи образования**. И, как это часто бывает, негативные явления пытаются вылечить увеличенными дозами того же самого. Когда в конце концов обнаруживается, что новый план не способствует полноте жизненного опыта, то никто не пытается соотнести результат с изолированностью и узостью преподавания, и даже само признание перегрузки учебного плана не становится основанием для реорганизации системы. Совсем наоборот, нехватку пытаются компенсировать введением дополнительных учебных предметов или, если это не помогает, создают очередную «школу нового типа». И, как правило, те, кто возражает против вытекающей отсюда перегрузки учебного плана и неизбежной поверхностности и невнимания к учебе, также обычно прибегают к чисто количественному критерию: сократить число учебных предметов, освободить учебный план от «оборок и побрякушек» и, как в добрые старые времена, учить в начальной школе только читать, писать и считать, да и в средней рекомендуется возвращение к столь же доброму и не менее старомодному учебному плану с классическими языками и математикой.

Эта ситуация имеет, конечно, свои исторические корни. У людей всегда были какие-то интересы в жизни, за которые они боролись, не щадя живота своего. Каждая из великих эпох прошлого оставила после себя своего рода культурный слой, подобный пластам геологических пород. Эти слои нашли себе путь в образовательные учреждения в форме особых учебных занятий, особых учебных курсов, особых типов школ. Изменение политических, научных и экономических интересов в XIX столетии требовало учета складывающихся ценностей.

И хотя старые учебные курсы сопротивлялись, им все же пришлось, по крайней мере в нашей стране, отказаться от своих претензий на монополию. Однако их не преобразовали ни по содержанию, ни по целям, а лишь уменьшили в объеме. Новые учебные предметы, представлявшие новые интересы, использовались не для преобразования методов и целей обучения вообще, их просто все добавляли и добавляли. В результате возник некий конгломерат, цементируемый основным регулятором школьной жизни — расписанием. Здесь берет свое начало классификация и критерии ценностей, которые мы обсуждали.

**Ситуация**, складывающаяся в образовании, отражает разногласия и барьеры, существующие в социальной жизни. Разнообразие интересов, которым должен быть отмечен любой богатый и уравновешенный опыт, разорвано на части и размещено на отдельных полках, каждая из которых снабжена своим ярлыком: здесь бизнес, здесь наука, здесь искусство, здесь политика, здесь социальные связи, здесь нравственность, здесь досуг и т. д. Каждое занятие завоевало отдельную и независимую территорию с собственными специфическими целями и способами функционирования. Каждое вносит какой-то вклад в другие, но сугубо внешний и лишь от случая к случаю. Все вместе они составляют жизнь: посредством чисто арифметического сложения. Чего ожидает человек от бизнеса, кроме того, что он должен приносить деньги, используемые, в свою очередь, для получения еще большего их количества, что позволит бизнесмену содержать себя самого и свое семейство, покупать книги и картины, заплатить налоги, вносить пожертвования на благотворительность и культуру? От занятий бизнесом неразумно ожидать, что оно должно непосредственно, а не через деньги служить обществу в качестве оживляющего его принципа и осуществляться как предприятие ради общественного блага. То же самое следует сказать, *mutatis mutandis\**, и о занятиях искусством или наукой, политикой или религией. Каждая область имеет свою специфику не только в прикладном отношении, но и по части целей и движущих мотивов. Наши учебные планы и наши теории относительно сравнительной ценности различных предметов подсознательно отражают это разделение интересов.

**Следовательно**, главный вопрос образовательной теории ценностей — единство и целостность опыта. **Может ли он быть** полным и разнообразным, не проигрывая в единстве духа? **Может он быть** единым и все же не узким и не однообразным в своем единстве? В конечном счете вопрос о ценностях и ценностных стандартах — это вопрос организации жизненных интересов, имеющий непосредственное отношение к морали. С точки зрения образования это вопрос о такой

\*с соответствующими изменениями (лат.).

организации школ, учебного материала и **методов** обучения, которая **будет** работать на достижение широты и богатства опыта. Как **обеспечить широту взгляда**, не пожертвовав эффективностью? Как обеспечить разнообразие интересов, не заплатив за это их разобщенностью? Как индивиду **приобрести** гибкий ум, кроме как не за счет его широты? Как могут искусство, наука и политика усиливать друг друга, вместо **того чтобы подавлять**? Как жизненные интересы людей и учебные предметы, которые их поддерживают, могут обогащать общий опыт людей, вместо того чтобы отдалять их друг от друга? Вопросами такой реорганизации образования мы займемся в заключительных главах.

**Резюме.** В основном вопросы, касающиеся ценностей, были раскрыты при анализе целей и интересов. Но для того чтобы пустить это обсуждение в образовательное русло, мы вернулись здесь к обсуждению цели и интереса с точки зрения конкретных предметов и их места в учебном плане. Термин «ценность» имеет два разных значения. С одной стороны, он обозначает оценку чего-то как стоящего усилий, затрачиваемых на его приобретение. Это ценность сама по себе, внутренняя ценность. Ценить в этом смысле значит высоко оценивать. Но оценка является также логической операцией, производимой на основе сравнения и суждения, т. е. установления соответствующей цены. Это происходит, когда непосредственному опыту не хватает полноты и встает вопрос о том, какую из разнообразных возможностей ситуации следует предпочесть, чтобы достигнуть полноты самореализации, или жизненного опыта.

Однако не следует делить предметы учебного плана на ценные сами по себе и имеющие ценность во имя целей, лежащих вне их. Ценность любого предмета зависит от осознания вклада, который он вносит в смысл общего опыта, по непосредственной оценке. Литература и искусства имеют особую ценность, поскольку представляют оценку в ее наилучшем виде — высокое осознание смысла через выбор и концентрацию. Но каждый предмет на определенной стадии должен обладать тем, что для индивида, увлеченного им, является эстетическим качеством.

Вклад в непосредственные внутренние ценности **во** всем их разнообразии в опыте — единственный критерий для определения инструментальных ценностей в учебных предметах. Тенденция ассоциировать каждый предмет с отдельными ценностями и рассматривать учебный план как своего рода конгломерат, образованный посредством присоединения обособленных ценностей друг к другу, — результат взаимной изоляции социальных групп и классов. Следовательно, дело образования в демократическом обществе — борьба с этой изоляцией **за** то, чтобы различные интересы уживались друг с другом.

## 1. Исторические корни противопоставления

Разобщение целей и ценностей, о котором мы говорили выше, ведет к их противопоставлению. Вероятно, наиболее укоренившаяся в педагогической теории антитеза — противопоставление образования как подготовки к полезному труду образованию как подготовке к праздной жизни. Термины «полезный труд» и «праздность» подтверждают высказанную выше мысль о том, что разделение и конфликт ценностей существуют не сами по себе, они отражают реальное расслоение в общественной жизни. Если бы получение средств к существованию при помощи труда и наслаждение возможностями досуга распределялись равномерно между всеми членами сообщества, то никому не пришла бы в голову мысль о каком бы то ни было конфликте образовательных возможностей и целей. Проблема со всей очевидностью свелась бы к вопросу о том, как образование может наиболее эффективно влиять и на то, и на другое. И хотя вполне вероятен вывод, что какие-то учебные предметы направлены в основном на один результат, другие — на иной, тем не менее со всей очевидностью следует говорить о максимально возможном (в имеющихся условиях) взаимодополнении. Иными словами, образование, ориентированное прежде всего на досуг, должно максимально усилить эффективность труда и удовольствие от него, в то время как образование, направленное на полезный труд, должно формировать такие эмоциональные и интеллектуальные привычки, которые обеспечивали бы достойное проведение досуга.

Высказанные общие соображения уходят своими корнями в историю философии образования. Отделение гуманитарного образования от профессионального и технического началось еще в античной Греции. Причина очевидна — разделение общества на классы: тех, кто должен трудиться ради пропитания, и тех, кто свободен от такой необходимости. Представление о том, что гуманитарное образование, приспособленное к нуждам представителей праздного класса, по своим внутренним свойствам выше ориентированного на трудовую подготовку, отразило то, что один класс по своему социальному статусу свободен, а другой должен был его обслуживать. Представители второй категории трудились не только ради собственного пропитания, но также и для того, чтобы предоставить высшему классу возможность жить, лично не участвуя в занятиях, которые отнимали у трудящихся практически все время, по своей природе не требовали интеллекта и не поощряли его.

Само собой разумеется, что труд в человеческом обществе необходим. Людям надо жить, а для этого приходится работать, пополняя не-

обходимые ресурсы. Даже если считать, что интересы, связанные с обеспечением жизни, только материальны и, следовательно, ниже по статусу, чем те, которые связаны с получением удовольствия от свободного времени, и даже если признать, что материальные интересы, требующие много времени для своего удовлетворения, стремятся захватить место, принадлежащее более высоким духовным интересам, даже это не привело бы — если не запретить социальное расслоение — к пренебрежению видом образования, которое готовит людей к полезным занятиям. Это скорее вызвало бы повышенное внимание к этим занятиям, чтобы люди в результате подготовки могли эффективно работать и все же оставаться на своем месте. На подготовку человека к полезному труду смотрят сверху вниз только тогда, когда противопоставление труда досугу совпадает с разделением общества на низшие и высшие классы. Напрашивается вывод, что жесткое отождествление труда с материальными интересами, а досуга с духовными само является отражением социальных отношений.

Педагогические выводы из социальной ситуации, сформулированные более чем два тысячелетия назад, имели такое большое влияние, столь ясно и логично описывали результат разделения общества на трудящиеся и праздные классы, что заслуживают специального рассмотрения. Согласно им человек занимает самое высокое место в иерархии всего сущего. Его строение и функции сродни растениям и животным: человек питается, размножается, двигается. Отличает человека мышление, благодаря которому он может созерцать мироздание. Следовательно, подлинно человеческая цель — наиболее полное осуществление этой человеческой прерогативы. Жизнь ради наблюдения, размышления, обдумывания и рассуждений — жизнь, достойная человека. Кроме того, мышление управляет низшими проявлениями человеческой природы — аппетитами и инстинктами. Жадные, непокорные, склонные к излишествам, стремящиеся лишь к собственному удовлетворению, в результате контроля со стороны мышления они умирятся — закон золотой середины — в такой степени, что могут служить достойным целям.

Наиболее адекватно эти теоретические психологические соображения выразил Аристотель. Но такое положение дел отражает классовую иерархию общества: только у сравнительно небольшого числа людей функция мышления способна действовать в качестве основного закона жизни, у подавляющей массы людей доминируют растительные и животные функции. Сила разума последних так мала и неустойчива, что плотские желания и страсти постоянно одолевают их. В большинстве своем люди не способны действовать в соответствии с собственной целью, поскольку конечную цель устанавливает только разум. Подобно растениям, животным и материальным орудиям, они —

средства, приспособления для достижения целей, лежащих вовне, хотя, в отличие от всего перечисленного, обладают достаточным разумом, чтобы выполнять предписанные им задания. Таким образом, не только по социальному положению, но и по своей природе люди не могут быть рабами, т. е. средствами достижения чужих целей\*. Огромное количество ремесленников в некотором отношении находится в еще худшем положении, чем некоторые категории рабов. Подобно последним, они служат чужим целям, но поскольку ремесленники, в отличие от домашних рабов, лишены возможности наслаждаться приближенностью к высшему классу, то пребывают на еще более низком уровне развития. Более того, к одному классу с рабами и ремесленниками отнесены женщины — живые приспособления для производства и воспроизводства средств свободной, т. е. разумной, жизни.

Разрыв между просто жизнью и достойной жизнью существует и для отдельного человека, и для общества. Чтобы жить достойно, человек сначала должен просто жить, то же самое относится и к обществу. Время и энергия, потраченные на просто жизнь, на добывание пропитания, отбираются у занятий, имеющих сущностный, разумный смысл. Подлинная жизнь возможна лишь в той мере, в какой удовлетворение материальных потребностей не требует усилий и внимания. Следовательно, рабы, ремесленники и женщины используются для обеспечения средств пропитания, чтобы те, кто в должной мере наделен разумом, могли вести жизнь, исполненную неторопливого внимания к действительно стоящим вещам.

Этим двум видам занятий с их разделением на рабские и свободные виды деятельности (или «искусства») соответствуют два типа образования: базовое (механическое) и свободное (интеллектуальное). Посредством практических упражнений некоторые люди обучаются делать разные вещи, использовать механические орудия, необходимые для производства предметов потребления и несения службы. Это обучение направлено на формирование привычек и навыков, оно осуществляется повторением определенных действий в определенной последовательности, а не посредством возбуждения мысли и содействия ее формированию. Свободное образование направлено на подготовку разума к его главной функции — познанию. Чем меньше связаны результаты познания с практическими действиями, производством, тем вернее оно использует разум.

Последовательно проводя границу между базовым и свободным образованием, Аристотель помещает то, что теперь называется изящными искусствами, — музыку, живопись, скульптуру — в один ряд с физическим трудом в тех аспектах, которые касаются непосред-

\* Аристотель не считал, что классы рабов де-юре и де-факто обязательно совпадают.

венных занятий ими, поскольку все они требуют физических усилий, усердной работы и внешних результатов. Например, касаясь музыкального образования, он вопрошает: в какой мере следует обучать молодого человека игре на музыкальных инструментах? И отвечает: упражнения и сама игра допустимы как средство развития эстетической оценки, т. е. понимания музыки и наслаждения ею, когда она исполняется рабами или профессиональными музыкантами. Когда же целью становится профессиональное овладение инструментом, музыка как предмет обучения падает с гуманитарного на профессиональный уровень образования. Иначе так же можно было бы обучать и кулинарии, считает Аристотель. Даже гуманитарные занятия, связанные с произведениями изящных искусств, зависят от существования наемного класса практических работников, подчинивших развитие собственной индивидуальности достижению технического мастерства. Чем возвышеннее деятельность, тем она умственнее и тем меньше отношение имеет к материальным объектам или физическим возможностям. А чем более она умственна, тем более независима, самодостаточна.

Последние слова позволяют считать, что Аристотель различает высших и низших даже среди мыслящих людей, ибо, по его мнению, есть разница между разумной жизнью и жизнью разумом. Свободный гражданин, посвятивший себя общественной жизни, участвующий в управлении делами сообщества и приобретающий почести и отличия, живет разумной жизнью, т. е. с помощью разума. Но мыслитель, человек, посвятивший себя научным исследованиям и философскому размышлению, живет, если можно так выразиться, жизнью разума, а не просто с его помощью. Даже гражданская деятельность несет в себе некий оттенок практической работы, совершения внешних технических действий. Этот оттенок проявляется в том, что такой деятельностью человек не занимается в одиночку, он всегда нуждается в помощи других людей. Все потребности и желания с необходимостью предполагают, согласно Аристотелю, материальный фактор, поскольку возникают в результате недостатка чего-то или полного отсутствия, и удовлетворение этих потребностей зависит от внешних факторов. А чистым разумом человек живет один, в самом себе; содействие, которое он может получать от других, для этого образа жизни скорее случайно. В познании, в теоретической деятельности разум **проявляется** полностью; лишь знание ради самого знания, не предполагающее прагматичного применения, можно считать независимым (самодостаточным). Следовательно, образование, способствующее только познанию как таковому, независимому. Даже от гражданских обязанностей, является подлинно свободным, Достойным человека.

## 2. Современная ситуация

Если бы концепция Аристотеля выражала только его личные взгляды, она представила бы исторический интерес. Ее можно было бы рассматривать как пример недостатка сочувствия к людям или академического педантизма, сосуществующего с исключительной интеллектуальной одаренностью. Но Аристотель просто описал — со всей прямоотой и ясностью — современную ему жизнь. Нечего и говорить, что с тех пор социальная ситуация сильно изменилась. Однако параллельно со всеми переменами: отмена освященного законом рабства и укрепление демократии, распространение науки и общего образования (книг, газет, путешествий, вообще социальных взаимодействий, в том числе в школах) — в обществе сохраняется довольно значительное расслоение на образованный и необразованный, трудящийся и праздный классы. Таким образом, точка зрения Аристотеля не потеряла своей актуальности, как наиболее четкое выражение классовой позиции, отталкиваясь от которой можно содержательно критиковать разобщение культуры и утилитарности в современном образовании. За интеллектуальными и абстрактными различиями, фигурирующими в педагогической науке, вырисовывается социальный барьер, по одну сторону которого находятся люди, в чьих занятиях почти нет самостоятельной направляющей мысли и эстетической оценки, а по другую — непосредственно связанные с интеллектуальной деятельностью и управлением действиями других людей.

Аристотель был абсолютно прав, говоря: «Любое занятие, в том числе искусство и наука, заслуживает названия механического, если в результате его тело, душа или разум свободного человека перестают стремиться к достижению и воплощению совершенства». Правда его утверждения неизмеримо возрастает, поскольку сейчас, хотя бы формально, свободны все, а не сравнительно немногие люди. В те времена, когда большинство мужчин и все женщины считались несвободными по самой своей природе, образование, которое позволяло им выполнять только механическую работу, не воспринималось ни нелепым, ни лицемерным, хотя его влияние, бесспорно, мешало им участвовать в достойной жизни. Аристотель также прав, когда, развивая свою мысль, говорил: «Всякая работа по найму наравне с другими занятиями, которые плохо сказываются на состоянии тела, — механическая, так как она лишает интеллект досуга и достоинства», — поскольку необходимость зарабатывать на жизнь в самом деле лишает разум и условий для развития, и достоинства. Он не прав лишь в том, что он отождествляет социальную традицию с законами природы. Концепция Аристотеля, касающаяся соотношения духа и материи,

ума и тела, разума и социального служения, будет превзойдена лишь в том случае, если сможет увидеть, что эта давняя идея действительно устарела, т. е. не подходит для современной жизни и образования.

Аристотель был совершенно прав, говоря о второстепенности механических умений и навыков, приобретаемых при изготовлении материальных изделий, по отношению к пониманию непосредственной оценки и свободной игре идей. Если он и ошибался, то лишь в том, что считал необходимым их разделять, т. е. полагал естественным расхождение между учением создавать своими руками предметы потребления и самостоятельной направляющей мыслью; между теоретическим знанием и практическими достижениями. Мы едва ли улучшим дело, если просто исправим его заблуждения и будем продолжать терпеть то устройство общества, которое породило и благословило его концепцию. Замена крепостничества свободным гражданством будет скорее потерей, чем выигрышем, если самым важным ее итогом станет рост механической эффективности одушевленных орудий производства. Мы больше утрачиваем, чем приобретаем, пытаясь осуществлять контроль над природой, выражающийся в том, что невежественные, несвободные люди непосредственно заняты использованием природных ресурсов, а направляющие эти действия директивы идут из кабинетов ученых и офисов капитанов индустрии. Честная критика пороков общества в нашем положении возможна лишь в той мере, в какой критики свободны от ответственности за увековечение образовательных подходов античности. Короче, нельзя превзойти древнегреческую философию жизни и образования, представляя символы, обозначающие свободу, разум и достоинство. Недостаточно просто проповедовать уважение к честному труду и твердить о превосходстве жизни служащих по сравнению с отстраненной самодостаточной независимостью. Как бы ни были важны изменения в педагогической теории и сознании людей, еще важнее учитывать их роль в развитии подлинно демократического общества, все члены которого участвуют в полезной службе и наслаждаются достойным досугом. Образовательные реформы необходимы не для того, чтобы внедрить новые концепции культуры или либеральные теории, а для того, чтобы дать полное и свободное проявление изменениям, происходящим в социальной жизни. Политическое и экономическое освобождение «масс» уже сказалось на образовании: развивается система государственных бесплатных школ, разрушено представление о том, что Учение — законная монополия немногих, предназначенных природой для управления общественными делами. Однако реформы еще не завершены. По-прежнему преобладает представление, что подлинно культурное или гуманитарное образование не может иметь ничего общего, во всяком случае непосредственно, с делами практическими,

а образование, пригодное для масс, должно быть утилитарным или прагматичным — в античном смысле.

В результате сегодняшняя система образования представляет собой полную мешанину. Некоторые предметы и методы сохранены благодаря их сугубой гуманитарности, при этом основной смысл термина «гуманитарный» — практически бесполезный. Это главным образом просматривается в так называемом высшем образовании, но уже заметно и в начальном, существенно определяя его цели и происходящие в нем процессы. Одновременно были сделаны некоторые уступки «массам», вынужденным участвовать в добывании средств к существованию, не осталась без внимания и возросшая роль экономики в современной жизни. Благодаря этим уступкам возникли специализированные учебные заведения и курсы, готовящие механиков, ремесленников, торговцев. В профессионально-технических и ремесленных училищах в соответствующем духе преподаются отдельные дисциплины начального образования: чтение, письмо и счет. Результат — система, в которой «общеобразовательные» и «практические» предметы сосуществуют, однако первые не очень-то помогают социализации, а вторые не освобождают воображение или мыслительные способности.

В существующем положении вещей забавно смешались чуть ли не в каждом учебном предмете полезность и сохранившиеся от прошлого черты, готовящие исключительно к досугу. «Полезный» элемент обнаруживается в мотивах введения того или иного курса, «гуманитарный» — в методах преподавания. Результат такого смешения, возможно, еще менее удовлетворителен, чем чистота соблюдения этих принципов. Мотив, по которому содержание первых 4 или 5 лет обучения почти полностью исчерпывается чтением, орфографией, письмом и арифметикой, состоит, например, в том, что способность правильно читать, писать и считать абсолютно необходима для дальнейшей жизни. К этим занятиям относятся просто как к средствам, необходимым для поступления на работу или последующего образования, в зависимости от того, остаются ученики в школе или нет. Такое отношение ясно выражается в приоритете, отдаваемом тренировке ради достижения автоматизма. В древнегреческой школе с самого начала приобретение практических умений и навыков подчинялось целям освоения литературного содержания, эстетического и нравственного смысла. Главное виделось не в необходимости освоения инструмента для последующего использования, а в его непосредственном содержании. Однако оторванность от всякого практического применения, сведение обучения к вполне символическим средствам свидетельствует о живучести представлений о гуманитарном образовании как оторванном от практики. Последовательное

принятие идеи полезности могло бы связать содержание занятий с ситуациями, где оно непосредственно необходимо и полезно, и не в отдаленном будущем, а сейчас. В учебном плане трудно найти предмет, в котором не обнаруживались бы порочные результаты компромисса между двумя противостоящими идеалами. Естественное знание рекомендуется для изучения на основании его практической полезности, но преподается как совокупность научных открытий, которым трудно найти практическое применение. В то же время занятия музыкой и литературой оправдываются их культурной ценностью, а проводятся с упором на формирование технических навыков.

Если бы мы допускали меньше компромиссов и вытекающей из них путаницы, более глубоко понимали смысл культуры и полезности, было бы легче построить учебный план, практически полезный и гуманитарный одновременно. Лишь предрассудки заставляют нас видеть несовместимость этих двух аспектов и считать знания только бесполезные гуманитарными и все полезные — негуманитарными. Беспристрастный подход обнаружит, что в той же мере, в какой обучение стремится к практическим результатам, жертвуя развитием воображения, шлифовкой вкуса и углублением интеллектуального понимания — а все это, конечно, культурные ценности, — оно ограничивает возможности применения изучаемого материала. Не то чтобы оно делало этот материал абсолютно бесполезным, но его применимость ограничивается простейшими, однотипными действиями под присмотром учителя. Узкие навыки не могут найти себе широкого применения, в то время как те, освоение которых сопровождается углублением знания и совершенствованием суждений, легко переносятся и используются в новых ситуациях, поскольку учащиеся по-настоящему овладели ими. Не социальная и экономическая полезность как таковая сделала для греков определенные виды деятельности служебными. Дело заключалось в том, что занятия, прямо связанные с добыванием средств к существованию, не требовали в ту эпоху соответствующего образования и ими занимались скорее по необходимости, чем по призванию, — ради результатов, внешних по отношению к мыслительной деятельности работников. К явно негуманитарным занятиям относились сельское хозяйство и ремесла, но именно в силу перечисленных причин. Сейчас интеллектуальный и социальный контекст изменился. Прimitивные технологии, хотя и используются в какой-то мере фермерами и ремесленниками, все настойчивее вытесняются более передовыми, полученными из научных лабораторий. Самые важные современные профессии связаны со знанием прикладной математики, физики и химии. Область человеческого мира, испытывающая влияние передовых технологий, так бесконечно широка и в географическом, и в политическом измерении. Для Платона было ес-

**тественным осуждать** изучение геометрии и арифметики для практических **целей**, поскольку реальная сфера такого использования была в те **времена** ограничена торговлей и низкими ремеслами. Но по мере расширения этой сферы их гуманитарная (или «интеллектуальная») и практическая ценности сближаются.

Без **сомнения**, мы до сих пор не вполне признаем и используем это сближение из-за условий, в которых выполняется значительная часть труда. Изобретение машин увеличило объем досуга, который теперь возможен не только после работы, но и в процессе ее. Давно известно, что перерастание умения в навык освобождает ум от контроля за его осуществлением. Нечто подобное происходит и при автоматизации операций в промышленности, позволяя операторам освобождать ум для размышлений на посторонние темы. Ограничивая образование тех, кто работает руками, несколькими классами школы, знакомя их главным образом с элементарными вещами, а не с наукой, литературой и историей, мы лишаем рабочих этих возможностей. Еще более важно, что подавляющее большинство рабочих не понимают общественного смысла своих занятий и никак лично не заинтересованы ими. Результаты труда рабочих — реализация не их целей, а целей работодателей. Они занимаются своим делом ради заработной платы. Именно это обстоятельство лишает деятельность человеческого фактора и превращает любое образование, готовящее просто исполнителей, в негуманитарное и безнравственное. Деятельность не свободна, когда не свободно участие в ней.

Тем **не менее** сегодня образование способно примирить гуманитарное воспитание с подготовкой к общественно полезной деятельности. И такое образование само по себе будет **стремиться покончить** с пороками существующей экономической ситуации. Люди, заинтересованно относящиеся к целям своей деятельности, сделают ее свободной (добровольной), она утрачивает предписанный извне и потому рабский характер, несмотря на то что внешний рисунок их поведения остается тем же самым. В области политики демократическое общественное устройство создает условия такого прямого участия в управлении; однако в экономической последнее остается сугубо внешним и деспотичным. Отсюда и разлад между внутренней умственной активностью и внешними физическими действиями, отражение которого — традиционное разделение между «гуманитарным» и «утилитарным». Образование, обеспечивающее общее единство установки для всех членов общества, способно объединить само общество.

**Резюме.** Из всех видов разобщения образовательных ценностей, которые обсуждались выше, расхождение культуры и пользы наиболее фундаментально. Хотя расхождение нередко считается сущностным и абсолютным, в действительности оно носит исторический и

социальный характер. Расхождение возникло — во всяком случае было осознанно сформулировано — в Древней Греции и основывалось на том факте, что истинно человеческую жизнь вели лишь те немногие, чье существование обеспечивалось плодами чужого труда. Этот факт повлиял на психологическое представление об отношениях разума и желаний, теории и практики. Расхождение воплотилось в политическую теорию вечного разделения людей на тех, кто живет разумом и, следовательно, имеет собственные цели, и тех, кто наделен лишь желаниями, способен только трудиться и нуждается в том, чтобы получать цели от других. Эти два различия, психологическое и политическое, переведенные на язык образования, привели к разделению гуманитарного и утилитарного, практического образования. Первое готовит к самодостаточной праздной жизни, посвященной познанию ради познания, второе — к механическим занятиям, лишенным интеллектуального и эстетического содержания. И хотя современная ситуация теоретически радикально иная, да и практически довольно сильно изменилась, факторы давней эпохи все еще достаточно действенны, чтобы удерживать это в системе образования. Компромиссные решения также нередко снижают эффективность принимаемых мер. Проблема образования в демократическом обществе состоит в том, чтобы покончить с этой двойственностью и построить учебный план, в котором мышление руководило бы свободной деятельностью всех, а досуг стал бы наградой за принятие служебной ответственности, а не состояние свободы от нее.

## XX. Теоретические и практические дисциплины

### 1. Противопоставление эмпирического и теоретического знания

Подобно работе и досугу противопоставлены друг другу теория и практика, замысел и исполнение, знание и деятельность. Приведенный набор оппозиций, несомненно, порожден одним и тем же — социальными условиями. Но некоторые конкретные проблемы образования, связанные с ними, подталкивают к более детальному обсуждению вопроса о взаимоотношениях между знанием и действием, а также закономерности их противопоставления друг другу.

Представление о том, что знание черпается из более высокого источника, чем практический опыт, — и обладает более высокой и более духовной ценностью, имеет долгую историю, восходящую к концепциям опыта и разума, сформулированным Платоном и Аристотелем. "Как бы сильно во многих отношениях ни различались взгляды этих мыслителей, оба они отождествляли опыт с чисто практическими заботами и, следовательно, с материальными интересами как его целью и телом как его органом. Знание, напротив, существовало ради себя самого, свободное от связи с практикой, имея своим источником лишенный всякой материальности дух. Мировая Душа имеет дело с духовными (идеальными) интересами. Опыт же всегда связан с недостатком чего-то, потребностью, желанием, он никогда не бывает самодостаточен. Рациональное знание воспринималось как завершенное и законченное в пределах самого себя. Поэтому практическая жизнь была в состоянии бесконечных изменений, а интеллектуальное знание касалось вечных истин.

Это резкое противопоставление связано с тем, что афинская философия начиналась с критики обычая и традиции как стандартов знания и поведения. В поисках достойной замены она натолкнулась на разум как единственный адекватный руководитель веры и деятельности. Так как обычай и традиция идентифицировались с опытом, из этого следовало, что разум превосходит опыт. Кроме того, опыт, nedовольный своим подчиненным положением, решительно противился установлению власти разума. Поскольку обычай и традиционные верования держали людей в узде, борьба разума за свое законное превосходство могла быть выиграна только посредством разоблачения врожденного непостоянства и ограниченности природы опыта.

Высказывание Платона, что править миром должны философы, можно интерпретировать как пожелание, чтобы разум, а не импульсы

ине эмоции управлял человеческими делами. Разум приносит в мир единство, порядок и закон, а все перечисленное после него приводит к беспорядку и разногласиям, иррациональным метаниям от одного состояния к другому.

Для отождествления опыта с неудовлетворительным положением дел, объясняемым давлением привычек и традиций, примеров предостаточно. Распространение торговли и путешествий, колонизация, миграции и войны расширили интеллектуальный горизонт. Оказалось, что обычаи и верования разных сообществ коренным образом отличаются друг от друга. Гражданские беспорядки стали повседневной реальностью в Афинах, судьба города попала в зависимость от борьбы партий. Рост свободного времени, совпавший с расширением культурного горизонта, позволил обогатить кругозор множеством новых фактов из мира природы и человеческого общества, стимулируя любопытство и размышления. Назревал вопрос: существует ли вообще что-нибудь постоянное и универсальное в природе и обществе? Разум позволял воспринимать универсальные принципы и сущность вещей; чувства были органами восприятия изменений — непостоянного и разнообразного в отличие от устойчивого и единого. Результаты работы чувств, сохраненные в памяти и воображении и воплощенные в умениях и закрепленные в навыках, составляли опыт.

Получается, что опыт наилучшим образом представлен в различных ремеслах — мирных и военных искусствах. Сапожник, флейтист, солдат, чтобы приобрести соответствующие умения, подверглись дисциплине опыта. Это означает, что телесные органы, особенно органы чувств, имели многократный контакт с объектами, результат этих взаимодействий сохранялся и интегрировался, пока до конца не оформилась способность действовать определенным образом и предвидеть результаты этих действий. Такова была суть понятия «эмпирический», которое предполагало приобретенные в результате большого числа упражнений знание и способность, а не понимание принципов. Это понятие выражало идею, получившую название «метод проб и ошибок», когда пробы носят более или менее случайный характер. Что касается способности контроля, управления, она сводилась к простейшим приемам, устоявшейся практике. Если новые обстоятельства походили на прежние, дело шло довольно гладко, а чем больше они отклонялись от прошлого, тем выше была вероятность неудачи. Еще и сегодня сказать о враче, что он «опытный», — значит предположить, что ему недостает научной подготовки и он действует, исходя из совокупности случаев собственной практики. Именно из-за недостатка научного (разумного) компонента в опыте его трудно поддерживать на хорошем уровне. Практик, или, говоря по-научному, «эмпирик», легко вырождается в шарлатана. Ему неизвестно, где начинается и

кончается его знание, и поэтому вне привычных условий он начинает «блефовать»: делать необоснованные заявления, полагаться на удачу и способность сохранить хорошую мину при плохой игре. Кроме того, он полагает, что, поскольку научился чему-то одному, сумеет совладать и с другими занятиями. По словам Платона, в Афинах развелось слишком много ремесленников, считавших, что могут управиться и с домашним хозяйством, и с обучением детей, и с управлением государством, поскольку они научились чему-то в своей области. Так что чистый опыт всегда балансирует на грани необоснованных претензий, обмана, кажимости и видимости, в отличие от разума, который не отступает от реальности.

Философы быстро сделали некоторые обобщения. Чувства связаны с аппетитами, желаниями и страстями. Они вызываются не реальным положением вещей, а его отношением к нашим удовольствиям и страданиям, к удовлетворению телесных нужд и комфорта. Чувства важны только для жизни тела, которое, по сути, лишь субстрат для более высокой жизни. Таким образом, опыт имеет определенно материальный характер, он возникает благодаря взаимодействию между физическими объектами и телом. Разум (наука), напротив, основывается на нематериальном, идеальном, духовном. В опыте всегда есть что-то нравственно опасное, о чем говорят его обычные определения: «чувственный», «плотский», «мирской» или «материальный», в то время как чистый разум и дух означают нечто безусловно нравственно достойное. Кроме того, с опытом ассоциируется нечто изменяющееся, беспричинно меняющее направление и многоликое. Материал опыта переменчив и ненадежен, непостоянен до анархичности. Человек, полагающийся на опыт, не отдает себе отчета в том, от чего, собственно, зависит его поведение, так как опыт меняется от случая к случаю, день ото дня, не говоря уж о том, что в разных странах он проявляется совершенно по-разному. Связь опыта с различными частностями тоже чревата конфликтом.

Только монолитное, единообразное гарантирует связность и гармонию. Из опыта исходят противоречия, конфликты мнений, поступков как в душе отдельного человека, так и в межличностных отношениях. Опыту не дано стать символом веры, поскольку он по своей природе порождает различные, даже противоположные, верования, что доказывается разнообразием местных обычаев. Логический результат — для отдельного индивида может оказаться хорошим и истинным все что угодно, если личный опыт приведет его к тому, чтобы поверить в истинность и добро этого «чего угодно» в данном месте и в данное время.

Наконец, все практические действия непременно ограничены опытом. Любое деяние продиктовано потребностями и направлено к

изменению. Любое производство или изготовление означают изменения, однако потребление также влечет за собой изменение существующей ситуации. Соответственно все неприятные свойства изменения многообразия связываются с практической деятельностью, а познание столь же постоянно, как и его цель. Познание, интеллектуальное (теоретическое) постижение объекта должно находиться вне превратностей случая и многообразия. Истина не испытывает недостатка ни в чем; ее не трогают волнения мира чувств. Она имеет дело с вечным и всеобщим. Мир опыта может стать управляемым, стабилизироваться и упорядочиться только благодаря его подчинению закону разума.

Не следует думать, что характерные особенности этих представлений сохранились до наших дней во всех подробностях. Но они, безусловно, повлияли на представления и размышления людей об образовании. Презрение к материальному, к чувствам и чувственным восприятиям, в сравнении с наукой, исполненной логики и математики; ощущение, что знание является высоким и достойным в той мере, в какой оно имеет дело с идеальным, а не конкретным; презрение к частностям, за исключением тех, что дедуктивно связаны со всеобщим; пренебрежение к телесным нуждам, взгляд на искусство и ремесла как на подсобные средства интеллекта — все это искало теоретического обоснования и нашло его под надежной крышей такой оценки относительной значимости опыта и разума, или, что то же, практического и интеллектуального компонентов знания. Средневековая философия продолжила и усилила это противопоставление. Познать действительность значило установить отношения с высшей реальностью, или Богом, и наслаждаться вечным счастьем этой связи. Созерцание высшей реальности было конечной целью человека, которой подчинялись его действия. Опыт имел дело с мирским, светским и обыденным, необходимым в жизни, но несущественным по сравнению со сверхъестественными объектами познания. Если к этому добавить энергию книжности, характерной для образования в Древнем Риме, и греческую философскую традицию, приплюсовать к этому стойкое предпочтение занятиям, которые подчеркивали превосходство аристократического класса, то легко можно понять огромную притягательность идеи приоритета «интеллектуального» перед «практическим» не только в философии образования, но и в высшей школе.

## 2. Современная теория опыта и знания

Как мы увидим в дальнейшем, развитие эксперимента как метода познания требует полного пересмотра взглядов, которые мы только что обсуждали, и делает подобный пере- Но прежде обратимся к теориям опыта и знания, распространенным в XVII —

XVIII вв. Вообще говоря, они представляют собой радикальную ревизию классической доктрины отношения опыта и разума. Для Платона опыт означал освоение, консервацию конечного вывода из множества проб и ошибок. Разум связывался с преобразованием, продвижением, усилением контроля. Быть верным делу разума значило вырваться из пут догматов к постижению вещей такими, каковы они в действительности. Реформаторам эпохи Просвещения ситуация представлялась прямо противоположной. Разум, универсальные принципы, априорные понятия — все это было для них «чистыми бланками», подлежащими, чтобы обрести смысл и обоснованность, заполнению опытом, чувственными наблюдениями. В незаполненной форме они остаются просто закоснелыми предубеждениями, догмами, навязанными свыше, прикрывающимися авторитетными именами. В те времена очень велика была потребность вырваться из этого плена концепций, которые, как сказал Фрэнсис Бэкон, «предвосхищали природу», т. е. приписывали ей человеческие мнения, и прибегнуть к опыту, чтобы выяснить, что же такое природа на самом деле. Обращение к опыту означало разрыв с авторитетами. Оно означало открытость новым впечатлениям, горячее стремление узнавать новое и изобретать вместо прежней поглощенности систематизированием готовых идей и «доказательством» их посредством выяснения отношений, в которых они находятся друг к другу. Это были попытки проникнуть в суть вещей, увидеть их такими, какими они были на самом деле, сдернуть с них завесу предвзятых идей.

Перемена была двоякой. Опыт утратил чисто практический смысл, которым обладал со времен Платона. Он перестал обозначать умения, навыки и привычки, он превратился в нечто, имеющее отношение к уму и познанию. Это ознаменовало переход к представлению о материальном как о чем-то, подлежащем проверке органами чувств и получившем санкцию разума. С точки зрения философов-эмпириков, опыт рассматривался просто как метод познания. Вопрос состоял лишь в том, насколько хорош этот метод. Результатом оказался даже больший «интеллектуализм», чем тот, что был свойствен античной философии, если под этим словом понимать всепоглощающий, исключительный интерес к познанию. Практический опыт уже не занимал подчиненное положение в познании, а рассматривался как своего рода конечная цель или последствие знания. Для образования этот новый подход обернулся исключением из школьной программы активных занятий, кроме тех, которые непосредственно преследуют чисто утилитарную цель: приобретение конкретных навыков посредством тренировки. С другой стороны, интерес к опыту как средству обоснования знаний о природных объектах привел к тому, что главной функцией ума стали считать чистое восприятие. Чем пассивнее

ум, тем вернее запечатлеваются в нем объекты. Активное участие ума в процессе познания означало бы, что он сам, вопреки своему назначению, разрушает истинное знание. В идеал возвели максимальную восприимчивость.

Поскольку впечатления, производимые на сознание объектами, обычно назывались ощущениями, эмпиризм, таким образом, превратился в сенсуализм (от англ. sensations — ощущения. — Прим. пер.) — философскую теорию, отождествлявшую познание с восприятием и связыванием чувственных впечатлений друг с другом. У Джона Локка, наиболее влиятельного из эмпириков, сенсуализм был смягчен признанием некоторых сложных способностей ума, вроде различения, сравнения, абстрагирования и обобщения, которые перерабатывают материал ощущений в определенные и организованные формы и даже сами порождают новые идеи типа фундаментальных нравственных и математических концепций (см. гл. V, п. 3). Но некоторые из преемников Локка, особенно во Франции в конце XVIII в., довели его доктрину до крайности: они полагали, что различение и суждение суть специфические ощущения, сформированные благодаря совместному присутствию различных ощущений. Локк утверждал, что ум новорожденного в отношении содержания каких-либо идей — чистая восковая табличка, на которой еще ничего не выдавлено (*tabula rasa*), но признавал за младенческим умом активность, которая должна проявиться по восприятию материала. Его французские последователи отвергали наличие активности, принадлежащей уму изначально, и выводили ее из полученных впечатлений.

Как уже отмечалось, данное представление возникло благодаря новому интересу к образованию как методу реформирования общества (см. гл. VII, п. 5). Чем более чиста *tabula rasa*, тем больше у нас возможностей сделать ребенка всем, чем мы только пожелаем, обеспечив поступление необходимых ощущений. Так, Гельвеций, едва ли не самый яркий и последовательный сенсуалист, заявлял, что образование всемогуще, способно сделать все что угодно.

Применительно к школьному обучению эмпирики отвергали чисто книжные методы. Если знание возникает из впечатлений, произведенных природными объектами, следовательно, без их использования его невозможно получить. Слова, вообще все языковые символы ничего не передают, если нет предшествующих впечатлений об объектах, с которыми их можно связать. В таком случае знаки языка вызывают лишь ощущения своей собственной формы и цвета — это, конечно, не слишком поучительный вид знания.

Сенсуализм был чрезвычайно удобным оружием в борьбе с доктринами и мнениями, полностью опирающимися на традицию и авторитет. Все подобные идеи и верования вызывали вопрос: где реальные

объекты, из которых эти представления получены? Если объекты не предъявлялись, идеи объявлялись результатом ложных связей. Эмпиризм также требовал непосредственности личных впечатлений данного конкретного человека, его ума. Чем дальше мы уходим от этого прямого, непосредственного источника знания, тем больше возникает ошибок и смутных идей.

Однако, как и следовало ожидать, в позитивной части эта философия оказалась слаба. конечно, ценность тезиса о пользе непосредственного знакомства с природными объектами не снижает тот факт, что он является частью ложной теории. Если бы знакомство с ними на самом деле было непосредственным, этот опыт был бы полезным, независимо от того, как сенсуалисты трактуют его. Но они стремились повлиять и на практический способ применения естественных объектов, устанавливая такие правила их использования, при которых исключалась всякая возможность получить полноту ощущений от взаимодействия с ними. «Предметные уроки» направляли внимание на чисто сенсорную деятельность, превращали ее в самоцель: чем более изолирован объект, тем лучше выделено сенсорное качество и отчетливее ощущение-впечатление как единица знания. В результате добивались не только этой механической изоляции, которая сводила обучение к своего рода гимнастике органов чувств (не хуже и не лучше любой гимнастики для тела), но и пренебрежения мышлением. Согласно этой теорсии не было никакой нужды в мышлении в связи с ощущениями-наблюдениями; строго теоретически мышление вообще становилось возможным лишь как последствие их, поскольку сводилось к простому объединению и разделению сенсорных единиц, полученных без какого-либо участия разума.

На деле ни одна методическая схема, основанная на чистом сенсуализме, никогда систематически не была опробована, тем более при работе со школьниками. Очевидные недостатки теории привели к тому, что ею пользовались лишь для заполнения пробелов «рационалистического» знания (т. е. знания определений, правил, классификаций и способов их применения, передаваемых с помощью символов) и как средством вызывания большого «интереса» к абстрактным символам. Можно указать по крайней мере три серьезных недостатка сенсуалистского эмпиризма как образовательной философии познания.

1. Историческое значение этой теории огромно: она разрушила существовавшие представления о мире и политических институтах, стала могучим средством критики устоявшихся догм. Но дело образования — созидание, а не критика. Оно требует не уничтожения и пересмотра прежних представлений, а встраивания нового опыта в интеллектуальные привычки с самого начала, насколько это возможно. Сенсуализм практически не подходил для решения этой сози-

дательной задачи. Ум, понимание связаны с живым откликом на смыслы (см. гл. III, п. 2), а не на непосредственные физические стимулы. Смыслы появляются только в контексте мировосприятия, который не вмещается в схемы, отождествляющие знание с комбинацией ощущений-впечатлений. Теория, во всяком случае применительно к образованию, вела к преувеличению значения либо простого физического возбуждения, либо накопления разрозненных впечатлений от объектов.

2. Хотя преимущества непосредственного впечатления очевидны, оно имеет и недостаток — ограниченность диапазона. Прямой контакт со средой близкого окружения придает реальность представлениям относительно тех частей земли, которые недостижимы для чувств, используется как средство возбуждения интеллектуального любопытства. Но как конечная и самодостаточная цель географического знания подобное знакомство весьма ограничено. Точно так же горошины, гвозди и фишки могут быть полезными пособиями для осознания численных отношений, но их следует использовать только как подспорье для восприятия смысла, в противном случае они начинают препятствовать пониманию математики, останавливая его на низком уровне, т. е. на конкретных физических предметах. Подобно тому как человечество придумало особые математические символы, потому что счет на Ппальцах начинал мешать делать сложные вычисления, так и индивид должен переходить от конкретных символов к абстрактным, т. е. таким, значение которых осознается лишь посредством мышления в понятиях. Изначальная чрезмерная поглощенность физическими объектами препятствует этому.

3. В основе сенсуализма лежала абсолютно ложная психология умственного развития. Опыт связан с инстинктивными и импульсивными действиями, порождаемыми контактом с вещами. Даже опыт младенца складывается не из пассивного восприятия качеств, проявляемых объектами, а из последствий взаимодействия с ними, т. е. бросания, ударов, разрывания и т. д., влияющих на то, как ими можно пользоваться (см. гл. XI, п. 1). По существу (как мы покажем это в свое время более подробно), древнее представление об опыте как о практике больше соответствует действительности, нежели представление эмпириков о нем как о способе познания. Небрежение глубинными активными и двигательными факторами опыта — фатальный недостаток этой философии. Нет ничего столь же интересного и абсолютно механического, чем уроки с наглядными пособиями, когда игнорируется и исключается, насколько возможно, естественное человеческое стремление узнавать о качествах объектов с помощью попыток что-то с ними сделать.

Очевидно, что даже если бы теоретические постулаты этой философии опыта не вызывали столько раздражений, она все равно не вписалась бы в философию учебного процесса. Ее образовательное влияние свелось к впрыскиванию нового фактора в старый учебный план и некоторым эпизодическим модификациям старых учебных предметов методов. Эта философия усилила внимание к объектам — непосредственно, а также с помощью рисунков и графических представлений и уменьшила значение, придаваемое словесным формулировкам. Но ее собственные возможности были настолько скудны, что с необходимостью требовали дополнительной информации по вопросам, выходящим за рамки чувственного восприятия, т. е. непосредственно обращенным к мышлению. Она не затрагивала абстрактные или «рационалистические» учебные предметы.

### 3. Опыт как экспериментирование

Уже отмечалось, что сенсуализм трактует понятие «опыт» иначе, чем это делает современная психология, да и познание понимает не так, как современная наука. Что касается опыта, сенсуализм недооценивает первостепенное значение активного отклика, посредством которого человек находит вещи применение и обнаруживает его последствия. Достаточно 5 минут беспристрастно понаблюдать за тем, как приобретает знание младенец, чтобы опровергнуть представление, будто он пассивно получает впечатления об отдельных качествах звука, цвета, твердости и т. д. Отрицать, что младенец реагирует на стимулы хватанием, троганием и т. д., невозможно. Следовательно, в результате длительного отклика на сенсорное возбуждение ребенок изучает не изолированные качества вещи, а все, если так можно выразиться, ее поведение, в том числе и что можно ожидать от вещи, и те изменения в ней, которые вызывает наша деятельность. Иными словами, познаются связи. Даже такие качества, как красный цвет, звук высокой частоты, подлежат различению и идентификации на основе действий, которые они вызывают, и последствий их влияния. Мы изучаем степень твердости вещей, выясняем посредством активного экспериментирования, что с ними можно, а чего нельзя делать. Подобным образом дети узнают кое-что о людях: выясняют, что от них эти люди ждут и какова будет их реакция на действия детей. Соединение того, как вещи воздействуют на нас (а не впечатления, произведенные на пассивное сознание), поддаваясь одним нашим действиям и сопротивляясь другим, с тем, что мы можем получить для себя от этих манипуляций с ними, и составляет наш опыт.

К этим же выводам подталкивают научные методы, которые произвели в XVII в. революцию в познании мира. Эти методы есть не что

иное, как экспериментирование, осуществляемое в условиях целенаправленного контроля. Древним грекам казалось абсурдным, что такая деятельность, как, скажем, работа сапожника (прокалывать отверстия в коже, пользоваться воском, иглой и ниткой), может давать адекватное знание о мире. Считалось почти аксиомой, что получить истинное знание о мире можно, лишь используя понятия, которыми располагает только разум, а не опыт. Однако введение экспериментального метода как раз и означало, что контролируемые действия — единственный способ, который позволяет получить и проверить плодотворность представлений о природе, к примеру, воздействовать кислотой на металл не для того, чтобы очистить его, а чтобы получить знания, сформулировать принцип, который войдет в науку. Чувственные восприятия, безусловно, необходимы, но им стали меньше доверять, полагая, что в своей естественной, обычной форме они не содержат неких универсальных «форм» или «видов», скрытых под маской, которую могло бы сорвать с них рациональное рассуждение. Напротив, на первый план вышли изменение и расширение чувственного восприятия: изучение объектов с помощью, например, телескопа или микроскопа, разного рода экспериментальных приспособлений. Для того чтобы породить новые идеи (гипотезы, теории), требовались еще более общие концепции, чем те, которыми располагала древняя наука. Уже никто не считал, что общие концепции способны сами по себе давать знание, они превращались в орудия для постановки, проведения, интерпретации экспериментальных исследований и формулировки их результатов.

Логическим следствием экспериментального метода стала новая философия опыта и познания, философия, которая перестала противопоставлять опыт рациональному знанию и объяснению. В опыте уже не видели простую сумму знания, достигнутого в прошлом более или менее случайным образом; теперь опыт — основа для преднамеренного управления деятельностью и условиями ее осуществления, выдвижения гипотез и подготовки средств их проверки. Когда пытаются действовать не вслепую, т. е. согласно традиции или по импульсу, а размеренно и методично руководствуются целью, действия становятся разумными, рациональными. Когда внешнее воздействие перестает выглядеть как случайное стечение обстоятельств и воспринимается как следствие наших предшествующих целенаправленных Усилий, оно становится разумным и значительным, поучительным и обучающим. Антитеза опыта и разума теряет опору в практике человеческой жизни, которая когда-то придала ей смысл и относительное оправдание.

Вполне понятно, что подобное изменение во взглядах должно повлиять на противопоставление практических и теоретических учеб-

ных предметов. Различение это зависит не от сути дела, а от условий которыми к тому же можно управлять. Практические действия *могут* быть в интеллектуальном отношении ограниченными и тривиальными, они и *будут* такими в соответствии с тем, насколько они привычны, выполняются под принуждением и имеют в поле зрения только внешний результат. Но детство и юность — период школьного учения — как раз то время, когда можно заниматься столярным или слесарным делом в совершенно ином духе. Нет необходимости повторять рассуждения о мышлении и развитии содержания образования от детской работы и *игры* к логически организованному школьному предмету. Рассуждения этой и предыдущей глав должны, однако, придать дополнительный смысл приведенным ранее результатам.

1. Опыт как таковой прежде всего состоит в активных отношениях человека с его природной и социальной средой. В одних случаях инициатива принадлежит окружающей среде: человек подвергается воздействию, испытывает некоторое внешнее управление или его усилия наталкиваются на сопротивление. В других — окружение помогает человеку и результаты деятельности соответствуют его первоначальным замыслам. Действия и все поведение обретают смысл, соразмерный двусторонним связям между человеком и средой. Человек учится понимать себя самого, а также мир людей и вещей. Целенаправленное образование (школьное обучение) должно предоставлять учащимся такую окружающую среду, чтобы в результате взаимодействия с ней возникали смыслы, способные стать средствами дальнейшего познания (см. гл. XI). Как уже неоднократно указывалось, дворовые игры специально не развивают понимание и не формируют эффективных интеллектуальных предпосылок. Некоторые способности совершенно не развиваются и не направляются, другие задействуются лишь от случая к случаю, третьи постоянно эксплуатируются в деятельности, требующей только простейших навыков, а не инициативы и изобретательности, свойственных целенаправленной, творческой личности. Школа призвана не изымать молодежь из окружающей деятельной среды и заставлять изучать только отчеты о том, как познавали мир другие люди, а вместо случайных влияний на понимание и мышление предоставить ей среду, специально отобранную для руководства учением. Краткий обзор усовершенствованных методов, уже утвердивших свою эффективность в образовании, покажет, что их основа (более или менее осознанная) — «теоретические» предметы — отнюдь не всегда противостоят практическим видам деятельности, а придает им дополнительный, более глубокий смысл. Остается лишь более твердо следовать этому принципу.

2. Изменения в общественной жизни чрезвычайно облегчили выбор видов деятельности, способных интеллектуализировать активные за-

нятия и игры в школе. Если вспомнить античную или средневековую социальную среду, где возможные практические действия имели преимущественно рутинный, внешний и даже порабощающий характер, то не придется удивляться тому, что педагоги отвернулись от них, сочтя эти действия не подходящими для развития интеллекта. Но теперь, когда в сельском хозяйстве, промышленном производстве, на транспорте, связи и даже домашнем хозяйстве постоянно внедряется прикладная наука, дела обстоят иначе. Конечно, не все люди, занятые сегодня в этих отраслях, осознают интеллектуальное содержание, от которого зависят их личные действия. Но это лишний раз подчеркивает необходимость использовать подобные занятия в обучении, чтобы подрастающее поколение получало знания, которых сейчас ему часто не хватает. Любое человеческое занятие достойно того, чтобы выполнять его разумно, а не вслепую.

3. Самый сильный удар по традиционному разделению действий и знания, а также и по традиционному престижу чисто «интеллектуальных» занятий был нанесен прогрессом экспериментальной науки. В результате стало очевидным, что не бывает ни подлинного знания, ни плодотворного понимания, кроме тех, которые возникают в результате *делания*. Анализ и перегруппировка данных, необходимых для роста знания и способности объяснять, а также правильной классификации, происходят не чисто умозрительно, только «в мозгу». Если хочешь что-то выяснить, необходимо что-то делать, постоянно меняя условия. Это урок лабораторного метода, которым обязано овладеть все образование. Лаборатория позволяет труду стать интеллектуально плодотворным, а не просто производительным. Если (а таких случаев пока еще слишком много) наличие лаборатории приводит лишь к приобретению очередных технических навыков, то это происходит потому, что ее возможности в значительной степени остаются изолированными от остального процесса учения. К этому ресурсу зачастую обращаются тогда, когда ученики уже вышли из того возраста, когда извлекается из него максимальное преимущество, и даже тогда лабораторные занятия тонут в окружении традиционных, разобщающих интеллект практических действий.

**Резюме.** Древние греки были вынуждены обратиться к философии, видя беспомощность традиционных обычаев и верований в Управлении общественной жизнью. Поскольку с обычаями, доказавшими свою несостоятельность, они отождествляли опыт, то неминуемо пришли к лобовому противопоставлению опыту разума, на который хотели опереться в поисках веры. Чем сильнее возвеличивается последний, тем больше обесценивается первый, так как опыт отождествляется с тем, что люди совершают и испытывают в конкретных, переменчивых ситуациях жизни, действие как таковое получило

# Глава XXI. Естествознание и обществоведение: натурализм и гуманизм

свою долю философского презрения. Это и многое другое привело к тому, что в высшем образовании основное влияние приобрели те методы и темы, которые менее всего использовали чувственные восприятия и нуждались в активных действиях. Новое время началось с восстания против подобного положения вещей, с обращения к опыту и нападок на так называемые чисто рациональные концепции, ибо, не имея доказательности конкретных опытов, они просто выражали предрассудки и узкие интересы класса, а рациональность приписывали себе в порядке самозащиты. Однако из-за разных обстоятельств опыт стали понимать как чистое познание и отождествлять его с пассивным получением изолированных «ощущений», а свойственные опыту активность и эмоциональность упускались из виду. Поэтому реформа образования, осуществленная в соответствии с новой теорией, свелась главным образом к отказу от слишком отвлекенной книжности предшествующих методов, но не привела к последовательной реорганизации.

Тем временем развитие психологии, промышленного производства и экспериментального метода в науке породило иное представление о желательном и возможном опыте. Новая теория восстанавливает античную идею о том, что опыт прежде всего практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного. Но старая теория была модифицирована пониманием того, что практика может принимать в собственное содержание все предлагаемое мыслью и становиться надежно проверенной знанием. «Опыт» тогда из чисто эмпирического перерастает в эксперимент. Разум сближается с практикой, утрачивает абсолютную идеальность и включает теперь все ресурсы, благодаря которым деятельность наполняется смыслом. Эти изменения позволяют ввести в педагогическую практику виды занятий и методы обучения, которые мы обсуждали в предыдущих главах.

Мы упоминали выше о борьбе естествознания с гуманитарными предметами за место в учебном плане. К настоящему времени достигнуто, по существу, довольно-таки механическое, компромиссное решение: школьное время формально поделено между дисциплинами, одни из которых имеют своим предметом природу, другие — человека. Этот очередной пример чисто внешнего регулирования образовательных ценностей дает нам повод рассмотреть философские аспекты взаимоотношений природы и человека. Начнем с того, что упомянутое разделение дисциплин находит свое отражение в дуализме разума и реальности, рассматриваемых как две независимые области существования, имеющие лишь отдельные точки соприкосновения. При таком подходе естественно, что каждая область опиралась на собственные, связанные с ней учебные предметы. Совершенно очевидно и то, что увеличение количества естественнонаучных предметов должно встречаться с подозрением, поскольку это демонстрирует тенденцию материалистической философии вторгнуться в область духа. Любая теория образования, стремящаяся построить более монолитную структуру образования, чем существующая ныне, неизбежно вынуждена ставить вопрос об отношении человека к природе.

## 1. Исторические корни гуманитарного знания

Примечательно, что в классической греческой философии упомянутая проблема поставлена иначе. Сократ, кажется, действительно думал, что наука о природе и невозможна, и не очень нужна. Главное, что надо знать, — это природу и связанные с ней цели человека. На это знание нанизывается все, что действительно очень важно, все нравственные и социальные достижения. Платон, однако, полагал, что истинное понимание человека и общества зависит от знания законов природы. Его главный труд, озаглавленный «Республика», является трактатом по этике, социологии, метафизике и науке о природе. Приняв тезис Сократа о том, что верность этических выводов зависит от Рационального знания, Платон вынужден обсудить природу знания. Он признавал, что конечная цель познания — открытие блага или Цели человека, но, не разделяя убеждение Сократа о ничтожестве наших знаний, Платон объединяет рассмотрение добродетелей человека Целей природы. Невозможно определить цель человека, не зная о том, что дает природе закон и единство. Таким образом, для филосо-

фии Платона вполне логично подчинение гуманитарных предметов (под именем музыки) математике и физике, а также логике и метафизике. Но в то же время знание природы не самоцель, а необходимый этап на пути разума к осознанию высшей цели существования которая определяет законы человеческих действий, общих и индивидуальных. Если использовать современную терминологию, естественнонаучные предметы обязательны, но изучаются во имя гуманистических и идеальных целей.

Аристотель, пожалуй, идет еще дальше в отстаивании естественнонаучных предметов. Он подчиняет познанию, жизни разума даже гражданские отношения (см. гл. XIX, п. 1). Высшие устремления принадлежат не человеческому, а божественному существованию, эта цель — чистое познание, которое и составляет божественную жизнь. Познание имеет дело с универсальным и необходимым, поэтому оно находит более адекватное предметное содержание в природе, а не в преходящих делах человеческих. Если обратиться к тому, что античные философы отстаивали в жизни, а не на словах, можно сделать вывод: они были слишком заинтересованы в свободном исследовании фактов природы и эстетическом наслаждении ею, слишком глубоко ощущали, и жено ее законам, чтобим пришло в голову поставить человека в позицию конфликта с природой. Однако позднее возникли два фактора, которые придали большое значение литературным и гуманитарным занятиям. Один фактор — вторичный, заимствованный характер культуры; второй — политизированность жизни Рима и связанное с этим развитие искусства риторики.

Достижения греческой цивилизации оригинальны, а Александрия и Рим строили свои цивилизации по греческим образцам. Поэтому в поисках материала для вдохновения они оглядывались назад, на свои истоки, вместо того чтобы изучать природу и общество непосредственно. Чтобы показать, какие последствия имела такая ситуация для теории и практики образования, лучше всего привести слова Хэтча: «С одной стороны, Греция утратила политическую мощь, а с другой, обладала неотчуждаемым наследием своей гениальной литературы... Естественно, к литературе она и должна была обратиться. Также понятно, что изучение литературы не могло не отразиться на речи... Множество людей в греческом мире были склонны придавать особое значение знакомству с литературой прошлых поколений и привычке к изысканной речи, о которых с тех пор обычно говорили как об образовании... Наше собственное образование непосредственно следует этой традиции. Тогда установилась мода, которая до недавнего времени повсеместно преобладала во всем цивилизованном мире. Мы изучаем литературу, а не природу, потому что так делали греки, а когда

римляне и жители римских провинций решали обучать своих сыновей, они нанимали греческих учителей и следовали путем греков»\*.

Так называемые практические наклонности римлян вызвали движение в том же направлении. Обращаясь к письменному наследию греков, они не просто ступали на самый короткий путь к культуре, но обеспечивали себе именно тот материал и тот метод, которые соответствовали их административным талантам. Практический гений Рима направлялся на покорение людей, а не природы.

Г-н Хэтч воспринимает как само собой разумеющееся большую часть доставшегося нам в наследство, когда пишет, что мы изучаем литературу, а не природу, потому что так делали греки и римляне, тоже учившиеся у них. Что же это за влияние, дошедшее до нас через многие столетия? Уже сам вопрос предполагает, что варварская Европа всего лишь повторила римскую ситуацию, только в большем масштабе и с умноженной силой. Варварская Европа должна была пройти школу греко-римской цивилизации; она скорее заимствовала, чем породила свою культуру; она обращалась к историческим памятникам других народов не только за общими идеями и их художественным выражением, но и за образцами для своих законов. Зависимость Европы от традиции усиливалась преобладавшими в тот период теологическими интересами, поскольку авторитетом, к которому постоянно апеллировала Церковь, была литература, написанная на классических языках. Все сошлось для того, чтобы отождествлять учение с лингвистической подготовкой и определять образованность по степени владения языком изучаемой литературы.

Нам не понять всего значения этого факта, пока мы не уясним, что это предметное содержание заставляло прибегнуть к диалектическому методу. Слово «схоластика» с эпохи Возрождения, как правило, несло в себе уничижительное значение, однако означало оно всего лишь метод школяров, т. е. принятый в школах. По сути своей это не что иное, как высокоэффективная система методов преподавания и учения, передающая свод важнейших истин. Там, где содержание обучения исходит из литературы, а не из природы и общества, методы должны быть приспособлены к таким видам работы, как определение, разъяснение и интерпретация предлагаемого материала, а не к исследованию, открытию и изобретению. Основа схоластики — искренняя, последовательная формулировка и применение методов, приспособленных для обучения, когда его содержание считается заведомо известным, а не тем, что учащиеся должны выяснить для себя сами. Пока школьное преподавание опирается на учебники и на принцип авторитета, а не на открытия и исследования, методы остаются схоластическими, хотя и не обладают логической точностью и систематич-

ностью лучших образцов схоластики. Помимо рыхлости методик формулировок отличия современной школы состоит в том, что не древние языки и литература, а география, история, ботаника и астрономия входят в число авторитетных источников, которые должны быть проработаны.

Вследствие всего сказанного утратилась греческая традиция, в которой гуманитарный интерес экстраполировался на природу, а знание последней помогало понять специфически человеческие цели. Жизнь нашла себе поддержку у власти, а не у природы. Кроме того, природа выглядела подозрительным объектом. Исследовать ее было опасно, поскольку это могло породить еретическое толкование тестов, в которых правила жизни уже были закреплены. Кроме того, познавать природу можно было только посредством наблюдения; она взывала к сугубо материальным чувствам, противоположным нематериальному разуму. Более того, средства познания природы были чисто физическими и светскими, они сочетались с телесным и временным существованием человека, тогда как литературная традиция касалась его духовной и вечной жизни.

## 2. Научный интерес к природе в Новое время

Мощное движение XV в. не случайно называют Ренессансом (Возрождением): для него характерно возрождение интереса к реальной жизни человека и соответственно к его отношениям с природой. Эта эпоха была натуралистической в том смысле, что восстала против главенства мистики и сверхъестественного. Не исключено, что влияние возрождения интереса к классической литературе (древнегреческой и римской) на новое умонастроение было несколько преувеличено, но не приходится сомневаться в том, что образованные люди с готовностью обратились к классикам в поисках духовной пищи и поддержки. В значительной степени увлечение произведениями античности отражало интерес не к литературе как таковой, а к духу, запечатленному в ней. Свобода ума, ощущение порядка и красоты природы, вдохновлявшие греческую экспрессию, побуждали людей мыслить и смотреть на мир столь же раскованно. История науки XVI в. свидетельствует о том, что зарождавшиеся способы описания материального мира в значительной степени строились по образцам греческой литературы. Как говорил Виндельбанд, новая наука о природе была дочерью гуманизма. Излюбленная идея того времени: человек (микрокосм) повторяет в миниатюре Вселенную (макрокосм).

Приведенные факты возвращают к вопросу о том, как же получилось, что впоследствии природа и человек оказались разобщены,

язык и литература отделены от естественных наук. Можно предположить четыре причины такого оборота событий.

1. Старая традиция была прочно закреплена в общественных институтах. Политика, право и дипломатия по-прежнему опирались на пользовавшуюся авторитетом литературу, потому что социальные науки не развивались до тех пор, пока научные методы физики и химии, не говоря о биологии, не продвинулись далеко вперед. Сказанное в значительной степени справедливо и для истории. Кроме того, методы эффективного обучения языкам были хорошо развиты; на их стороне оставалась инерция академической традиции. Сначала новый подход к литературе, особенно греческой, не вписывался в схоластически организованные учебные планы университетов, а когда он пробил туда дорогу, то объединился с более древними дисциплинами, сводя до минимума влияние экспериментальной науки. Преподаватели, как правило, не занимались наукой, а ученые в массе работали в частных лабораториях и при академиях, проводивших исследования, но не являвшихся учебными заведениями. Наконец, не следует забывать о влиянии аристократической традиции смотреть свысока на все материальное, на чувственные ощущения и практическую деятельность.

2. Протестантский бунт сопровождался ростом небывалого интереса к теологическим последним обычным апеллировали к литературным источникам. Каждая сторона, независимо от того, какой точки зрения придерживалась, должна была уметь толковать источники, на которые опиралась. Спрос на подготовленных людей, способных защищать избранную точку зрения в споре с противной стороной, пропагандировать ее и не позволять оппонентам усиливать свое влияние, был необыкновенно велик. Без всякого преувеличения можно сказать, что к середине XVII в. языковую подготовку в гимназиях и университетах подчинили возродившемуся интересу к теологии и использовали как средство религиозного образования и церковной полемики. Таким образом, корни небрежения языками, наблюдаемого в современном образовании, восходят не к возрождению наук, а к его подчинению теологическим целям.

3. Сами естественные науки при своем зарождении заставляли человека повернуться лицом к природе. Фрэнсис Бэкон представляет собой почти совершенный пример союза естественнонаучных и гуманитарных интересов. Творцы науки, принимая методы наблюдения и экспериментирования, должны были отказаться от попыток «предвосхищать» природу — навязывать ей предвзятые представления — и стать ее скромными интерпретаторами. Подчинив свой разум Природе, человек научится на деле управлять ею. «Знание — сила» — этот афоризм выражает идею, что с помощью науки человек сможет

контролировать природу и направлять ее энергию на осуществление собственных целей. Бэкон нападал на книжное образование с его упором на казуистику за ее чисто дискуссионную направленность, ориентированную на победу в споре, а не на открытие неизвестного. Новый метод мышления, сформулированный в бэконовской логике, начал эпоху интенсивных открытий и изобретений. Людей призывали отказаться от бесконечных бесплодных усилий властвовать друг над другом и взяться за общую задачу покорения природы в интересах человечества.

В главном Бэкон предсказал направление последующего прогресса. Но он «забежал вперед» — не понимал того, что новая наука будет еще долго разрабатываться во имя старых целей эксплуатации человека человеком. Бэкон полагал, что наука вскоре поставит человечество перед новыми свершениями, но вместо этого она предоставляла в распоряжение одного класса средства, позволявшие расширять свои возможности за счет другого класса. Как и предвидел Бэкон, за революцией в научном методе следовала промышленная революция; но потребуются много столетий, чтобы появилось новое мышление. Взрывная волна новой науки обрекала на гибель феодализм, поскольку власть от дворян-земледельцев передавалась производственным центрам, но место феодализма занял капитализм, а не социальный гуманизм. Производство и торговля велись так, как будто новая наука несла не нравственные уроки, а только технические: экономика производства и сбережение ресурсов в личных интересах. Естественно, что подобное распределение научных благ (которые были наиболее наглядны) усиливало позиции мнимых гуманистов, утверждавших, что наука в своих тенденциях меркантильна. Все, что касалось человеческих интересов, выходящих за рамки производства, экономики и расходования денег, находилось на обочине развития науки и производства. Право представлять нравственность и идеалы по-прежнему оставалось за языками и литературой.

4. Философия, провозгласившая своим основанием науку и объявившая себя полномочным представителем ее истинного смысла, была по характеру либо дуалистичной, отмеченной резким противостоянием разума, присущего человеку, и материи, составляющей природу, либо откровенно механистической, считавшей многие замечательные свойства человеческой жизни иллюзиями. В первом случае она позволяла определенным дисциплинам претендовать на роль исключительных носителей интеллектуальных ценностей и тем самым косвенно усиливала их претензии на превосходство — люди склонны придавать собственно человеческим делам чрезвычайную важность, по крайней мере когда это касается лично их. Во втором случае она вызывала реакцию, бросившую тень сомнения на ценность

физической науки, давая повод подозревать ее во враждебности высшим человеческим интересам.

Античное и средневековое знание принимало мир в его качественном разнообразии и усматривало в природных процессах цель, или, употребляя специальный термин, считало их телеологическими. Новая наука излагалась так, как будто она отказывала любым качествам в реальном, объективном существовании. Звуки, цвета, цели или, скажем, добродетели и пороки считались чисто субъективными впечатлениями разума. Объективное существование трактовалось лишь со стороны количественных аспектов. Например, о космосе могло говориться как о определенной движущейся массе, причем все нюансы сводились к тому, что в одной точке имелась большая совокупная масса, чем в другой, и в некоторых точках скорости движения больше, чем в других. Лишившись качественных различий, природа утрачивала сущностное разнообразие. Подчеркивалось единообразие, а не различия; идеал виделся в открытии единственной математической формулы, применимой ко всей Вселенной сразу, из которой выводилось бы все кажущееся разнообразие явлений.

Подобная механистическая философия не выражает подлинного смысла науки. Она принимает технические детали за вещь как таковую: аппарат и терминологию за действительность, метод за предметное содержание. Научные утверждения ограничиваются условиями, позволяющими нам предсказывать события и управлять ими, не обращая внимания на качественное своеобразие. Отсюда следует механистический и количественный характер этой философии. Оставляя качественное своеобразие вне своего внимания, она не исключает его из действительности и не переводит в чисто умозрительную сферу, а лишь поставляет средства, необходимые для того, чтобы добиться цели. Несмотря на то что фактически прогресс науки увеличивал власть человека над природой, т. е. позволил ему поставить выношенные цели на более прочное основание и почти бесконечно разнообразить свою деятельность, философия, которая претендовала на логическое обоснование с сводила мир к бесплодному и монотонному перераспределению материи в пространстве. Таким образом, современная наука непосредственно подчеркивала дуализм материи и духа,

научные и гуманитарные дисциплины оформились в две не сообщающиеся друг с другом группы. А поскольку различие, например, между Добром и злом выражает существование именно разных качеств опыта, любая философия науки, исключая их из подлинного содержания действительности, обречена не учитывать то, что наиболее интересно и важно для человечества.

### 3. Современная проблема образования

*f* В реальности опыт не делится на человеческие заботы и механический, физический мир. Дом человека — природа; его устремления и цели зависят от природных условий; в отрыве от последних цели становятся пустыми мечтами и праздными забавами воображения. С позиции опыта, а следовательно, и образования единственное, что справедливо разграничивает природу и человека, — это различие между условиями, которые нужно учитывать при определении и осуществлении наших практических целей, и самими целями. Данная философия опирается на теорию биологической эволюции, согласно которой человек неотделим от природы, он не пришелец, проникающий в ее процессы извне. В эту философию вписывается и экспериментальный метод науки, благодаря которому знание накапливается через попытки использовать природные возможности для общественной пользы в соответствии с идеями, которые возникают при взаимодействии с объектами природы. Каждый шаг вперед в общественных науках — дисциплинах, именуемых историей, экономикой, политикой, социологией, — показывает, что социальные вопросы разумно решаются лишь в той мере, в какой мы применяем научный метод сбора данных, формирования гипотез и их проверки в действии, характерный для естествознания, а также используем во имя содействия общественному благосостоянию специальные знания, добытые физикой и химией. Прогрессивные методы решения таких сложных проблем, как душевные болезни, алкоголизм, бедность, антисанитарное состояние городов, их планирование, сохранение природных ресурсов, конструктивное использование государственных учреждений для роста общественного благосостояния при поощрении личной инициативы, иллюстрируют прямую зависимость общественных забот от методов и открытий естествознания.

**Отношение** образования как к гуманитарным, так и к естественнонаучным дисциплинам должно учитывать эту взаимозависимость. Оно должно быть направлено не на разделение естественных наук, изучающих природу и литературу, ведущую летопись человеческих устремлений, а способствовать взаимному оплодотворению естествознания и **различных гуманитарных дисциплин**, таких, как история, литература, экономика и политика. Такая установка упростит педагогические проблемы, существующие сейчас, когда, с одной стороны, науки пытаются преподавать как свод специальных сведений и чисто технических навыков, а с другой — гуманитарные дисциплины преподносятся совершенно изолированно. Опыт учеников искусственно разделяют: вне школы они встречаются с природными фактами и традициями, связанными с разнообразными способами человеческих

действий (см. гл. III, п. 2), а на уроках **обществоведения** они должны понять сущность происходящих при этом процессов. Разрывать эту тесную связь — значит разрушать непрерывность умственного развития, заставляя ученика почувствовать искусственность школьных занятий и лишая его нормального интереса к последним.

Без сомнения, образование обязано предоставить всякому, кто может и хочет заниматься наукой, возможность посвятить себя ей. Однако сегодня ученики, как правило, получают возможность либо сразу приступить к изучению теоретических основ научной дисциплины, материал которой не связан с их повседневным опытом, либо начинать с разрозненных естественнонаучных занятий, построенных случайным образом и никуда конкретно не направленных. Процедуры, которыми студенты колледжей, желающие стать специалистами в конкретной области, вводятся в мир науки, переносятся в средние школы. Ученики получают тот же материал, только в более примитивной форме, которая сглаживает проблемы и приспособливает темы к предполагаемому уровню их возможностей. Причину скорее следует искать в следовании традиции, чем в сознательной приверженности дуалистической философии, но следствием становится убежденность учеников в том, что науки о природе не имеют никакого отношения к человеку, и наоборот. Все происходит так, как будто подобная цель ставилась специально. Если знакомство с наукой начинается с систематизированного изложения ее основ, то недостаточная эффективность обучения, связанная с разобщением предметов, прежде всего скажется на учениках, не расположенных в дальнейшем заниматься сугубо научной деятельностью. Вряд ли такое обучение было бы эффективным, имея все учащиеся способности к науке. Учитывая, что преобладающее большинство школьников изучают науки только ради развития интеллектуальных способностей, чтобы сделать их более подвижными, гибкими, склонными к условному принятию и дальнейшей проверке представляемых на обсуждение или предлагаемых идей, а также чтобы лучше понимать окружающую их среду, обсуждаемый подход, безусловно, не приносит успеха. Как правило, ученик приобретает знания, которые **слишком поверхностны с точки зрения науки и слишком специальные, чтобы их можно было применять к обыденной жизни.**

Использовать повседневный опыт учеников, чтобы усваивать научный материал и метод, сохраняя при этом связь с человеческими интересами, в настоящее время легче, чем когда-либо прежде. Обыденный опыт людей в цивилизованных сообществах сегодня всеми корнями переплетен с производственными процессами, которые, в свою очередь, иллюстрируют бесконечные возможности научных открытий в действии. Стационарный и передвижной паровые дви-

гатели, бензиновый двигатель, автомобиль, телеграф и телефон, электрический двигатель непосредственно входят в жизнь большинства людей. Ученики фактически с самого раннего возраста знакомы с этими вещами. Практические достижения науки сказываются не только на служебной деятельности родителей, но и на домашних занятиях, поддержании здоровья, коммунальной жизнедеятельности — все это стимулирует интерес к научным принципам. Очевидна педагогическая отправная точка постижения наук — учить не тому, на чем висит этикетка «Наука», а привлекать знакомые занятия и устройства, чтобы направлять наблюдение и опыт учеников до тех пор, пока они не познакомятся с фундаментальными принципами и не осознают действие последних в знакомых видах практики.

Высказываемое иногда мнение, что изучение науки в действенном воплощении, а не в теоретических абстракциях, ослабляет ее «чистоту», основывается на недоразумении. На самом деле всякое содержание тем культурнее, чем шире диапазон его возможных смыслов. Восприятие смыслов конкретного содержания зависит от его внешних и внутренних связей — контекста. Увидеть научный факт или закон в гуманитарном, а не только материальном и техническом контексте — значит усилить его значение и увеличить культурную ценность. Непосредственное экономическое применение увиденного (если понимать под экономикой все, связанное с денежной стоимостью), хот и входит в реальные связи данного факта или закона, все же по большому счету случайно и вторично: главное — осознать научный факт; его социальных взаимосвязях, т. е. понять его функции в повседневной жизни.

По своей сути понятие «гуманизм» означает наполненность разумным смыслом человеческих интересов. Общественные интересы своим подлинным смысле идентичны нравственным и являются высшими интересами человека. Сведения о человеке, информация о его прошлом, знакомство с литературными источниками — все это может быть таким же собранием специфических подробностей, как и лекция технических деталей. Люди вольны заниматься самыми разными вещами: делать деньги, осваивать лабораторное оборудование, набирать горы данных по лингвистическим вопросам или истории литературы. Если деятельность не расширяет жизненный кругозор, она находится на уровне детской возни. Подобная деятельность легко вырождается в простое накопительство скупца, гордящегося тем, как много у него всего есть, а не умением найти всему этому разумное применение. **Каждая дисциплина, изучение которой повышает интерес к ценностям жизни, любой учебный предмет, обостряющий гражданскую чуткость, а также желание способствовать общественному благу, гуманитарны.**

Воинствующий гуманизм греков был интенсивен, но узок. Всякий негрек был варвар и незначительная личность, если не потенциальный враг. Как бы ни были проникательны социальные наблюдения и рассуждения античных мыслителей, в их писаниях нет ни слова, позволяющего снять с греческой цивилизации обвинения в замкнутости и самодостаточности. Очевидно, не возникало даже и тени сомнения в том, что ее судьба никогда никоим образом не будет зависеть от презренных варваров. Мощный общественный дух греческого общества был ограничен тем, что высокая культура покоилась на почве рабства и экономической зависимости классов, необходимых, как утверждал Аристотель, для существования государства и все же не являющихся его подлинной частью. Развитие науки подготовило промышленную революцию, которая привела различные народы в столь близкий контакт друг с другом посредством колонизации и торговли, что, хотя некоторые нации все еще смотрят на других свысока, уже никакая страна не может тешить себя иллюзиями, будто ее будущее полностью определяется ею самой.

Та же революция отменила закрепощение крестьянства и создала более или менее организованный класс фабричных рабочих, осознавших свои политические права и претендующих на ответственную роль в управлении промышленностью. Эти претензии сочувственно встречались многими **состоятельными** людьми, коих разрушение экономических барьеров привело к более тесным связям с классами, которым менее повезло при разделении социального пирога.

Подытожим сказанное. Гуманизм эпохи Возрождения упускал из виду экономические условия и был, следовательно, односторонним. Культура при подобных обстоятельствах неизбежно представляла интеллектуальный и моральный облик только того класса, который непосредственно управлял обществом. Применительно к культуре, как мы видели (см. гл. XIX), эта традиция является **аристократической**: она подчеркивает то, что отделяет один класс от другого, а не фундаментальные общие интересы. Идеал культуры остался в прошлом, ибо, цель состоит скорее в сохранении имеющегося, чем в **расширении** Диапазона культуры.

Те изменения в образовании, которые шире учитывают культурное влияние как промышленности, так и всего того, что имеет **отношение** к зарабатыванию на жизнь, часто осуждаются, поскольку в них видят нападки на культуру, унаследованную от прошлого. Однако незашоренные люди распознали бы в практических видах деятельности средства, создающие интеллектуальные ресурсы, доступные **массам** и придающие большую основательность культуре тех, чье; Экономическое положение лучше. Короче говоря, **противостояние** между специализированными естественнонаучными и утонченными

## 1. Индивидуальность разума

литературными занятиями становится очевидным, если проследить за тесными связями науки с промышленным развитием, с одной стороны, и литературным и эстетическим развитием, а также аристократической общественной организацией — с другой. Если общество хочет стать истинно демократическим, ему необходимо преодолеть это противостояние в образовании.

**Резюме.** Философский дуализм человека и природы выразился в разделении предметов изучения на естественнонаучные и гуманитарные, при этом последние опираются почти исключительно на письменные источники прошлого. Этот дуализм не характерен для греческой мысли. Он отчасти возник из-за того, что культура Рима и варварской Европы была не оригинальной, а заимствованной (прямо или косвенно) у Греции, а отчасти потому, что политические и религиозные обстоятельства усиливали зависимость культуры от власти прошлого знания, зафиксированного в литературных документах.

В эпоху Ренессанса возрождение науки обещало восстановление связи человека с природой, поскольку знание природы рассматривалось как средство, обеспечивающее прогресс и благосостояние. Но прикладное использование науки ориентировало ее не на общечеловеческие, а узкоклассовые интересы. Философские теории либо строились на противопоставлении материальности мира идеальности человеческого разума, либо сводили разум к субъективным представлениям о материальном мире. Этот дуализм находил свое отражение в противопоставлении дисциплин естественнонаучного цикла, содержащих специализированную информацию о физическом мире, гуманитарным «шутиям» — изучению источников традиционными методами. Эволюция знания и основанная на нем теория образования должны преодолеть это разделение и признать значимость естествознания в человеческих делах.

**Выше мы обсудили**, к каким последствиям ведет разобщение работы и досуга, знания и деятельности, человека и природы: содержание образования распалось на отдельные учебные предметы. Разобщение опиралось на различные теории, противопоставлявшие друг другу тело и разум, **теоретическое** знание и практику, физические процессы и абстрактное мышление. С философской точки зрения, эти оппозиции достигают пика в строгом обособлении сознаний индивидуумов друг от друга и, следовательно, от мира. И хотя связь данного философского положения с образовательными процессами не столь очевидна, как в оппозициях, рассмотренных в трех предшествующих главах, все же невозможно не **сделать некоторых** педагогических выводов из якобы **существующей** противоположности предметного содержания (представляющего мир) и метода (**представляющего мышление**) или из тенденции рассматривать познавательный интерес как **нечто** чисто **к изуч** материалу. **В** этой главе

мы покажем, что, за редкими исключениями, дуализм разума и мира приводит в образовании к ошибочным представлениям об отношениях между знанием и социальными интересами, свободой личности и социальным контролем.

Отождествление разума с индивидуальной личностью, а последней с **индивидуальной психикой** сравнительно ново. Как в античности, так и в средневековье индивидуум рассматривался как канал, через который действует универсальный божественный разум. Сам человек не был подлинным субъектом познания, эта роль принадлежала лишь разуму, действовавшему через человека. Индивидуум вмещивался в божественный промысел на свой страх и **риск** и всегда в ущерб истине. В той мере, в какой человеческое тщеславие искажало процесс познания, в последнем возникали ошибки и мнения подменяли истинное знание. Греки смотрели на мир живо и непредвзято, мыслили свободно, **порою** позволяя себе почти безответственные спекуляции. На их теоретизировании сказывалось отсутствие **экспериментального** метода. Без такого метода научные изыскания отдельного человека не могли быть проверены результатами, полученными другими, а без этого не возникала интеллектуальная ответственность индивидуального разума: результаты оценивались по их логической убедительности, качеству изложения или научному престижу авторов.

С нашествием варваров положение индивида относительно истины было еще скромнее: считалось, что самое главное знание уже дано Бо-

гом и человеческому разуму надлежит только проработывать **полученное** свыше. Там, где верования передаются по традиции, никому и **в** голову не приходит отождествлять разум и личность, разве что самым выдающимся мыслителям.

В **средневековье** огромное значение имел религиозный индивидуализм: самой глубокой заботой было спасение собственной души. Позднее этот скрытый индивидуализм нашел свое осознанное выражение в философии номинализма, представлявшей структуру знания как нечто встроеное в индивидуальный разум его носителем. Рост **экономического и политического индивидуализма** после XVI в. и распространение протестантизма привели к тому, что отдельный человек начал отстаивать свои **права** и обязанности, касающиеся получения знания. Возникло **представление**, что знание достигается лишь личным индивидуальным опытом. В результате разум как источник и носитель знания стали считать чисто индивидуальной собственностью человека. Реформаторы, в частности такие, как Монтень, Бэкон, Локк, нападали на образование, в процессе которого знание принимается на веру, и утверждали, что, даже если полученные представления окажутся истинными, они не станут знанием, если не выросли из личного опыта и не были проверены им. Протест против авторитета во всех сферах жизни и яростная борьба против неравенства, за право на свободу действий и мнений так часто подчеркивали необходимость личных наблюдений и формирования собственных представлений, что фактически изолировали разум и определили ему место в стороне от познаваемого мира.

Благодаря такой изоляции получила мощное развитие отрасль философии, известная как эпистемология — теория познания. Отождествление разума с личностью и утверждение личности как независимого и самостоятельного субъекта познания создавали такой зазор между познающим разумом и познаваемым миром, что под вопросом оказалась сама возможность знания. Поскольку субъект и объект познания действительно отделены друг от друга, требовалась теория, способная объяснить, каким образом между ними возникает контакт, обеспечивающий достоверное знание. Эта проблема и связанный с ней вопрос о возможности взаимного влияния мира и человеческого разума исключительно занимали философов. Подобная озабоченность породила теории, утверждавшие, что мы не можем познать мир **И** таким, каков он в действительности, поскольку в нашем распоряжении всегда только впечатления, произведенные на разум; что не существует вообще никакого мира вне индивидуального разума; что знание — это лишь некоторая ассоциация собственных состояний **ра**зума. Истинность этих теорий нас сейчас не интересует, но их широкое распространение свидетельствует о том, до какой степени можно

**1** поднять разум над миром фактов. О том же свидетельствует и все более широкое использование термина «сознание» в качестве эквивалента разума в утверждениях, что-де существует особый мир ментальных состояний и процессов, свободных от всякой связи с природой и обществом, некий внутренний мир, о котором человек знает куда больше, чем о чем-либо другом. Короче говоря, практический индивидуализм — борьба за **большую свободу мысли и действия** превращался в философский субъективизм.

## 2. Индивидуальный разум как средство реорганизации

Само собой разумеется, что последователи субъективного идеализма неверно понимали значение движения эмпириков, извращали его, вместо того чтобы стараться адекватно истолковать. На самом деле люди боролись не за абсурдное освобождение от связи с природой и друг другом, а за большую свободу жизни в природе и обществе, за власть изменять мир вещей и своих собратьев, за свободу передвижения и, следовательно, за свободу наблюдений. В действительности люди стремились не изолироваться от мира, а добиться более тесной связи с ним, формировать свои представления посредством собственных наблюдений, а не слепо следовать традиции. Они хотели более эффективно влиять друг на друга и иметь возможность объединять свои усилия для достижения общих целей.

Люди чувствовали, что многое в их представлениях о мире, выдававшееся за истинное **знание**, было просто грузом устаревших мнений, в большинстве своем абсурдных (а те из них, которые были правильными, принимались без должного осмысления) и потому все равно бесполезных. Людям необходимо самим наблюдать, формировать собственные теории и лично проверять их. Это была единственная альтернатива навязыванию догм — процедуре, сводившей все усилия разума к формальному акту молчаливого согласия. Таков подлинный смысл того, что иногда называют заменой индуктивных экспериментальных методов познания на дедуктивные. В сущности, люди всегда использовали индуктивный метод для решения своих непосредственных практических задач. В архитектуре, сельском хозяйстве, промышленном производстве и т. д. новые идеи возникают при наблюдении за природными объектами и должны, хотя бы до некоторой степени, проверяться результатами. Но даже и в этих областях люди всегда были склонны доверять традиции, нежели своим наблюдениям. Кроме того, метод наблюдений и эксперимента был ограничен «практическими» делами, вековое разделение на практику и теоретическое знание сохранялось (см. гл. XX). Возникновение свободных городов, расширение возможностей торговать, путешествовать, открывать

мир, внедрение новых способов производства и предпринимательства заставило человечество обратиться к собственным ресурсам. Реформаторы науки — Галилей, Декарт и их последователи — распространили методы логики на установление природных закономерностей. Интерес к открытиям занял место интереса к систематизации и «доказательству» традиционных верований.

Адекватная философская интерпретация этих изменений подчеркнула бы, конечно, права и обязанности индивида получать знания и подвергать личной проверке любые представления, независимо от того, каким авторитетом они освящены. Но она не отгородила бы человека от мира и, следовательно, не изолировала бы индивидов — в теории — друг от друга: такое разъединение, разрыв непрерывности заведомо мешало их возможности преуспеть. Действительно, всякий индивид растет, как это единственно и возможно, в социальной среде. Его реакции на внешние воздействия становятся разумными, приобретают смысл только потому, что он живет и действует в среде принятых сообща смыслов и ценностей (см. гл. III, п. 2). Социальные взаимодействия, участие в занятиях, воплощающих те или иные представления, постепенно формируют собственный разум индивидуума. **Концепция разума как** совершенно изолированного достояния личности абсолютно не соответствует истине. **Индивидуум обретает разум по мере того,** как его знание мира воплощается в **жизнь**, человек не **изолированный разум**, вырабатывающий знание заново, отдельно сам по себе.

**Однако следует проводить различие** между знанием, которое объективно и безлично, и мышлением, которое субъективно и лично. В каком-то смысле «знание» — это то, что мы считаем само собой разумеющимся, точно установленным и переданным в наше полное распоряжение. О том, что мы доподлинно знаем, нет нужды задумываться; это нечто определенное, в чем мы можем быть абсолютно уверенными. Причем речь идет не о простом ощущении определенности, а о практической установке действовать прямо и безоговорочно. Конечно, возможны ошибки. То, в чем видится знание — факт, истина, — на поверку может оказаться ошибочным. Все, что принимается **безоговорочно**, как само собой разумеющееся в социальных отношениях и природе, — это и есть то, что **в данный момент называется** знанием. Мышление же, **напротив, начинается с сомнения**, с неуверенности. Оно **характерно для** исследовательской и поисковой деятельности, а не для фактов обладания и овладения. Благодаря критическому размышлению знание пересматривается и расширяется, а **наши убеждения относительно** положения дел реорганизуются.

Последние столетия были типичным периодом **пересмотра и реорганизации представлений** о мире. Люди, конечно, не отбрасывали все

унаследованное ими понимание мироустройства и не начинали постигать все заново, опираясь только на свои личные ощущения и идеи. Они не смогли бы это сделать, даже если очень захотели. На такое могло бы подвигнуть лишь всеобщее помешательство. Люди осваивали то, что на данный момент считалось знанием, критически исследовали основания, на которых оно покоилось; отмечали исключения, использовали новые технологии, чтобы выявить данные, не согласующиеся с тем, во что верили; в своем воображении создавали мир, отличный от того, который их предки передали на их попечение. Работа была постепенной, тщательной, деловой. Решали одну проблему, потом брались за другую. Однако в результате они пришли к революционному пересмотру существовавших представлений о мире. То, что произошло, было реорганизацией прежних интеллектуальных представлений, — и перемена была такой эффективной потому, что не перечеркивала одним махом все, во что верили раньше.

**Меняется и понимание роли** отдельного человека, личности, в познании, **в этом направлении** также происходит реконструкция принятых верований. Всякая новая идея, любое представление, отличающееся от официально принятых, возникают не в обществе, а в сознании конкретного человека. Новые идеи, несомненно, зарождаются постоянно, но традиционное общество не поощряет их. Напротив, оно склонно подавлять эти идеи уже потому, что они отклоняются от общепринятых. Человек, который смотрит на вещи иначе, чем другие, попадает под подозрение; упорство для него, как правило, фатально. Даже если социальная цензура представлений о мире не столь строга, могут отсутствовать условия, необходимые для разработки новых идей, т. е. общество не в состоянии материально поддерживать и вознаграждать их носителей. Тогда идеи превращаются в мечты, романтические воздушные замки или бесцельные спекуляции. Свобода наблюдения и воображения, обретенные в результате научной революции Нового времени, досталась нелегко: за нее приходилось бороться, интеллектуальная независимость была выстрадана людьми. Однако в целом европейское общество сначала разрешило, а затем — **по крайней мере** в некоторых отраслях — и целенаправленно поощряло **отклонения** от того, что предписывала традиция. Занятия **исследованиями** и изобретениями в конце концов становились если и не **модными**, то во всяком случае хотя бы терпимыми.

Однако, как мы уже отмечали, философские теории познания не Удовлетворились тем, что поставили человеческий разум в центр, вокруг которого происходит реконструкция представлений, поддерживающая непрерывность отношений индивида с миром природы и собратьями. Они рассматривали индивидуальный разум как отдельную целостность, в каждом человеке завершенную и изолирован-

ную от природы, а следовательно, и от других людей. Таким образом, закономерный интеллектуальный индивидуализм, критический пересмотр прежних представлений, являющийся необходимым условием прогресса, трактовался как индивидуализм нравственный и социальный. Не существует никакого противопоставления между индивидуальным и социальным, когда разум, отталкиваясь от общепринятых представлений, стремится так их преобразовать, чтобы они потом, в свою очередь, завоевали общее признание. Индивидуальные интеллектуальные различия в наблюдении, воображении, рассуждениях и изобретении точно так же средства общественного прогресса, как верность привычкам — средство общественного самосохранения. А считать, что знание возникает и развивается только в голове отдельного человека, означает игнорировать и даже отрицать связи, соединяющие его интеллектуальный рост с умственной жизнью окружающих.

Отрицание социальной природы индивидуальных умственных операций делает проблематичным поиск связей, которые объединяют индивида с его собратьями. Нравственный индивидуализм основан на сознательной поляризации различных центров жизни. Он коренится в представлении, что сознание — отгороженная личная собственность каждого человека, совершенно независимая от идей, желаний и целей кого-либо еще. Но люди действуют в общем и общественном мире. Проблема, которую породила теория изолированного и независимого разума или сознания, в том и состоит: если чувства, идеи, желания людей не имеют ничего общего, как можно управлять продиктованными ими действиями в общественных интересах? Коли сознание отдельного человека столь эгоистично, то возможны ли действия, учитывающие интересы других людей? В связи с этими вопросами были выработаны четыре типичных подхода к ним.

① Первый подход возрождает старинную авторитарную традицию с уступками и компромиссами, которые абсолютно неизбежны в связи с развитием событий. Отклонения от общепринятого, свойственные индивиду, по-прежнему вызывают подозрение; в принципе, они свидетельствуют о беспорядке, бунте и разврате, свойственных индивиду, лишенному жесткого внешнего руководства. На практике, вопреки принципу, интеллектуальный индивидуализм допускается в некоторых специальных областях — в дисциплинах типа математики, физики и астрономии, а также связанных с ними технических изобретениях. Но подобный подход к нравственным правилам, социальным, правовым и политическим вопросам отвергается. Здесь догма по-прежнему превыше всего: вечные истины, ставшие известными благодаря откровению, интуиции или мудрости наших предков, допускают индивидуальные наблюдения и рассуждения лишь в пределах установленных ими необходимых границ. Все пороки, от которых страдает общество,

приписываются усилиям обманутых людей нарушить эти границы. Между физическими науками и моралью располагаются промежуточные области знания о жизни, территория которых иногда, но с большой неохотой и только под давлением свершившегося факта предоставляется свободному исследованию. Хотя история и показала, что возможен постоянный рост человеческого благосостояния, а чувство ответственности, встроенное в сам процесс исследования, вызывает доверие, авторитарная теория обособляет священную область истин, которую следует защищать от покушений, дабы сохранить сложившиеся представления. Что касается образования, там основное значение придается не самим вечным истинам, а авторитету книги и учителя, а индивидуальность в школьнике не поощряется.

② Второй подход иногда называют рационализмом или абстрактным интеллектуализмом. Он постулирует существование способности логики мыслить, противопоставляемой традиции, истории и конкретике содержания образования. Эта способность наделяется властью влиять на поведение. Поскольку она имеет дело только с общими и безличными формами, действия разных людей в соответствии с логикой будут внешне одинаковы. Услуги, оказанные этой философией, не вызывают сомнения: она была мощным средством резкой критики доктрин, за которыми стояли традиции и интересы только одного класса; она приучала людей к свободе обсуждения и проверке всех идей на достоверность; она подрывала власть предрассудков, суеверий и грубой силы, приучая людей полагаться на аргументы, дискуссию и убеждение; она обеспечивала ясность и упорядоченность самовыражения. Однако абстрактный интеллектуализм более значительно сказался на разрушении старых заблуждений, нежели на создании новых связей и ассоциаций между людьми. Формальный и пустой подход, представление о замкнутом в себе самом, безотносительно к предметному, разуме, враждебное отношение к исторически сложившимся социальным институтам, игнорирование привычек, инстинктов и эмоций как действенных факторов жизни — все это лишало его способности предлагать определенные цели и методы их достижения. Голая логика, как бы ни была она важна для критики существующего предметного содержания и организации нового, не в состоянии породить новый предмет из себя самой. В образовании чистому рационализму соответствует вера в то, что общие, готовые правила и принципы, даже если не следить за тем, чтобы представления учеников действительно совпадали друг с другом, сами по себе способны обеспечить единое восприятие.

3. В то время как во Франции развивалась рационалистическая философия, в Англии занимались проблемой согласования действий отдельных индивидов, чтобы действия людей, направленные на

достижение личных целей, не причиняли неудобства окружающим — это предполагалось обеспечивать правительственными установлениями и правовыми мерами, в особенности наказаниями. Образование должно было научить людей понимать, что невмешательство в дела других и некоторая забота об их благосостоянии — необходимое условие безопасного стремления к собственному счастью. Однако наиболее важная роль отводилась коммерции, способной практически установить гармоничный баланс в поведении людей: в торговле каждый стремится удовлетворить собственные запросы, но может получить прибыль, лишь поставив нужный товар или обслуживая другого человека. Без сомнения, этот подход выражал высокую значимость индивидуального сознания и подчеркивал, что деятельность социальных институтов должна в конечном счете оцениваться по их вкладу в расширение осознания опыта. Этот подход также способствовал снятию с труда, промышленности и механических устройств того клейма презрения, которым их метило общество, считавшее праздность своим идеалом. И то и другое способствовало развитию более широкого и более демократичного общественного сознания. Но узость фундаментальных предпосылок этой философии выражалась в том, что согласно ей действия всякого индивида продиктованы только его собственным удовольствием, а щедрость и забота о других лишь помогают достигать и поддерживать собственный комфорт. Иными словами, она выявила особенности, присущие любой доктрине, которая считает умственную жизнь чем-то замкнутым в себе, а не попытками лучше управляться с общими заботами. В русле этой доктрины отношения между людьми строятся на расчетливости каждой. В связи с этим Карлайл высокомерно утверждал, что смысл доктрины хорошо выражает формула «анархия плюс чистоган вместо констебля». Образовательный эквивалент данной концепции — педагогика кнута и пряника.

4. Типичная немецкая философия шла другим путем. Она, в сущности, отталкивалась от рационализма Декарта и его французских преемников. Но пока французы занимались идеей разума, противопоставляемой религиозной концепции божественного промысла, немцы (Гегель) пришли к синтезу: разум абсолютен, природа есть воплощенный разум, история человеческого общества — разум в действии. Индивид обретает разум, впитав разумность природы и общественных институтов. Абсолютный разум немецкой философии, в отличие от его рационалистической версии, не выглядит чем-то формальным и пустым: будучи абсолютным, он должен заключать в себе все возможные содержания. Таким образом, настоящая проблема состоит не в управлении индивидуальной свободой ради обеспечения общественного порядка и согласия, а в достижении свободы отдельным челове-

ком через развитие индивидуальных убеждений, соответствующих всеобщим законам, которые проявляются в организации государства как объективный Разум. Хотя эту философию обычно называют абсолютным или **объективным идеализмом**, ей, **возможно**, больше подошло бы название институционального идеализма, во всяком случае применительно к педагогике (см. гл. V, п. 2). Она идеализировала исторически сложившиеся социальные институты, видя в них воплощенные **вечного абсолютного духа**.

Не **вызывает сомнений**, что этому направлению мы в немалой степени обязаны спасением философии от изоляционистского индивидуализма, в который она впала во Франции и Англии в начале XIX в. Оно вынудило государство заниматься вопросами общественного устройства более конструктивно, оставляя меньше места индивидуальному выбору, логическому убеждению, делам личного эгоистического интереса. Подчеркивая необходимость всеобщего государственного образования в интересах государства, оно санкционировало **свободу исследования** во всех областях естественных и исторических наук. Однако в серьезных проблемах морали это течение стремилось **восстанавливать** принцип авторитарности. И хотя оно способствовало эффективной организации общества больше, чем любая из прежних философий, тем не менее практических условий для свободного экспериментального преобразования этой организации общества создано не было, так как политическая демократия с ее верой в индивидуальную инициативу преобразования и реорганизации даже самых фундаментальных установлений общества **была** ей чужда.

### 3. Образовательные эквиваленты

Нет необходимости подробно останавливаться на различных недостатках образования, обнаруженных в перечисленных типах философии. Достаточно сказать, что школа как социальный институт предельно ярко продемонстрировала противоречие между абсолютно индивидуалистическими методами учения и социальным характером **учебной** деятельности. Это противоречие выразилось в отсутствии подлинно общественной **атмосферы** и мотивов учения, в разобщении **методов** обучения и управления, постановке школьного дела, которая **ограничивала** проявление индивидуальных различий. Когда процесс учения подлинно социален, оно становится одной из сторон активно-го и плодотворного взаимодействия. Если же социальный фактор отсутствует, учение больше всего напоминает заталкивание готового Материала в индивидуальное сознание и, естественно, не социализирует умственные и эмоциональные установки школьника.

И противники, и сторонники школьной свободы нередко отождествляют ее с отсутствием социального руководства, а иногда и просто с физической развязностью. Истинная свобода предполагает создание таких условий, которые позволят индивиду вносить свой вклад в деятельность группы, конечно, подчиняясь контролю с ее стороны, но в той мере, которую он сам определил для себя, а не в навязываемой ему другими. Чаще всего, говоря о дисциплине и контроле, подразумевают управление внешней стороной поведения — аналогичный смысл придают и свободе. Но если осознать, что идея — это ум в действии, предполагаемая противоположность между свободой и дисциплиной отпадает. Свобода, по существу, означает определенную роль, исполняемую мышлением (а оно всегда индивидуально) в учении: интеллектуальную инициативу, независимость наблюдений, разумную изобретательность, предвидение последствий и проектирование путей приспособления к ним.

Однако необходимая человеку игра — свобода — не ограничивается интеллектуальными аспектами поведения, она неотделима от возможности физически двигаться. Навязываемая извне физическая неподвижность мешает осознать проблему, препятствует необходимым наблюдениям и экспериментам, проверяющим предложенные идеи. Много сказано о важности «самостоятельной активности» в образовании, но это представление слишком часто ограничивается чем-то чисто внутренним, из сферы внимания ускользает необходимость свободно использовать сенсорные и двигательные органы. Этап знакомства с информацией, предлагающейся в символической форме, или разработки применений идеи, возможно, и нуждается в заметной физической активности. Но полный цикл самостоятельной деятельности требует исследования и экспериментирования, проверки собственных идей относительно исследуемых объектов, приобретения сноровки в обращении с материалами и приборами. А это несовместимо с жестким ограничением физической активности.

Иногда считают, что разрешить ученику работать самостоятельно равносильно тому, чтобы бросить его на произвол судьбы. Однако детям, как и взрослым, необходимо, чтобы их оставляли в покое — в разумных пределах. Время, место и объем такой самостоятельной работы — это детали. В принципе, нет никакого сущностного противоречия между самостоятельной и совместной работой. Какие-то способности человека обнаруживаются в совместной работе, другие — в самостоятельной. Однако тот, кто считает, что для осуществления личной свободы и развития индивидуальности ребенка участие в действиях группы противопоказано, измеряет индивидуальность физическим расстоянием и делает из нее материальный объект.

Представление о том, что индивидуальность в образовании следует уважать, включает два аспекта. Во-первых, сознание человека индивидуально в том смысле, что имеет свою собственную цель и проблему и самостоятельно размышляет. Словосочетание «думает сам» — плеоназм. Если человек думает не сам, то он не думает вовсе. Только посредством собственных наблюдений ученика, его размышлений, оформления и проверки предположений может быть закреплено и уточнено то, что он уже знает. Мышление столь же индивидуально как и переваривание пищи. Во-вторых, от человека к человеку меняются точки зрения, отношения

во имя единообразия данные различия игнорируются, т. е. пытаются добиться единого шаблонного метода учения, а также воспроизведения выученного, — все это неизбежно приводит к интеллектуальной путанице и искусственности. Постепенно нивелируется оригинальность, подрывается доверие человека к собственным способностям, внедряется подчинение мнению других — а не то восторжествует анархия. Такие способы школьного руководства в наше время вредят гораздо больше, чем в те годы, когда общество управлялось посредством традиций и общепринятых верований. Сейчас методы учения в школе и те, на которые полагаются вне ее, уж очень сильно контрастируют между собой. Никто не будет отрицать, что систематический прогресс в научных исследованиях начался, когда людям разрешили, а затем и стали поощрять наличие у них собственных оригинальных идей. В ответ часто приводят аргумент, что ученики в школе не способны ни к какой оригинальности, а следовательно, их нужно ограничить освоением и воспроизведением уже известного образованным людям. В связи со сказанным необходимо отметить два момента.

Во-первых, нас интересует оригинальность позиции человека, измеряемая степенью появления не достигнутыми объективными результатами. Никто не ожидает от школьников повторных открытий тех фактов и принципов, которые давно изложены в науках о природе и человеке. Однако истинное учение возможно лишь при условии, что достигнуто

Во-вторых, нормальный процесс ознакомления с предметным содержанием, уже известным другим, даже у совсем юных учеников вызывает иногда самую неожиданную реакцию. Есть нечто свежее, такое, чего не могут предугадать даже весьма опытные учителя, в том, как дети подходят к вопросу, и в удивлении, которое у них вызывают разные вещи. Все это слишком часто отмечается как не относящееся к делу; учеников целенаправленно ограничивают точным повторением материала в той форме, которая предусмотрена. В результате не используется и не поддерживается то, что сущностно определяет ин-

дивидуальность, отличает одного человека от другого. Преподавание перестает быть для учителя образовательным процессом. В лучшем случае педагог совершенствует свою технику; он не сталкивается с новыми точками зрения; ему недоступна радость интеллектуального сотрудничества. А следовательно, и преподавание, и учение **становятся** условными и механическими, что постоянно держит ту и другую сторону в нервном напряжении.

По мере взросления ученика и количественного накопления знаний изменяется и характер учебной деятельности. Внешне ученик может находиться в состоянии полного физического покоя, работают лишь зрение и слух. Однако, даже если подобное состояние свидетельствует об умственной концентрации, из этого отнюдь не следует, что оно должно служить образцом для учеников, которые еще не нашли свой собственный интеллектуальный путь. Ведь взрослый не пребывает в нем вечно, оно определяет некий промежуточный период, который может удлиняться по мере овладения предметом, но всегда до и после него, на этапах ориентировки и последующего применения более выражена физическая активность.

Признавая, что ум и тело действуют совместно ради приобретению знания, мы вовсе не видим необходимости специально отстаивать раскованность. Достаточно подчеркнуть, что свобода в преподавании и учении — это свобода размышлений, посредством которых полученное знание и **обретенная** вера расширяются и уточняются. Наличие благоприятных условий для эффективного размышления позволяет свободе самой о себе позаботиться. Если человека что-то по-настоящему заинтересовало и это подстегивает его любопытство, заставляет искать необходимую информацию, а он располагает оборудованием, которое позволит провести исследование, тогда человек интеллектуально свободен. Все его способности — инициатива, образное видение мира и т. п. — мобилизуются, начнут управлять побуждениями и привычками, а действия будут диктоваться собственными целями. В противном случае его показное внимание, послушание, запоминание и воспроизведение превратятся в соучастников интеллектуального рабства. Последнее необходимо для приспособления масс к жизни в обществе, где большинство, как ожидается, не имеет собственных целей или идей, а исполняет приказы немногих облеченных властью. Общество, которое намеревается быть демократическим, не нуждается в этом.

**Резюме.** Индивидуализм возникает тогда, когда ослабляется власть обычаев и традиций как образцов веры. За редким исключением, подобным взлету древнегреческой мысли, индивидуализм представляет собой сравнительно новое явление. Не то чтобы в прошлом не было индивидуальных различий — просто общество, находящееся во власти

**консервативной традиции**, уничижает их или по крайней мере не использует и не поддерживает. Однако по разным причинам возникший индивидуализм философски интерпретировался не как призыв к пересмотру и преобразованию традиционных представлений, а как утверждение, что разум каждого индивида практически как бы изолирован от всего остального. В теоретической философии возникла эпистемологическая проблема: возможно ли какое-либо познавательное отношение индивида к миру? В практической плоскости это поставило вопрос об индивидуальном сознании, действующем от имени общих, социальных интересов, т. е. проблему социального руководства. И хотя теории, разработанные для решения обсуждаемых вопросов, не оказали непосредственного влияния на образование, **предположения**, лежащие в их основе, выразились в часто встречающемся противопоставлении свободы учения и управления им со стороны других людей. В отношении свободы важно иметь в виду, что она скорее определяет внутреннее свойство разума, нежели внешнюю **раскованность**, но оно не развивается без необходимой подвижности в исследовании, экспериментировании, применении и т. д. Общество, основанное на традиции, использует индивидуальные различия лишь в рамках допустимого, единообразия — главный идеал внутри каждого класса. Прогрессивное общество считает индивидуальные **различия** драгоценными, так **как** видит в них возможность своего собственного роста. А следовательно, демократическое общество должно в соответствии со своим идеалом в сфере образования допустить интеллектуальную свободу и взаимодействие разнообразных дарований и интересов.

# Глава XXIII. Профессионально-технические аспекты образования

## 1. Смысл профессии

Одним из самых острых вопросов философии образования в настоящее время является вопрос о месте и функциях профессионально-технической подготовки. Может показаться странным, что существенные различия в фундаментальных подходах возникают именно в связи с этим вопросом: слишком велика дистанция между абстрактными понятиями педагогических теорий и конкретными деталями профессионально-технического образования. Однако анализ идей, лежащих в основе противопоставлений труда и досуга, теории и практики, материи и духа, субъективных состояний и объективного мира, свидетельствует, что противоречия достигают кульминации, когда профессионально-техническое образование противопоставляется общекультурному. Традиционно гуманитарная культура была связана с представлениями о досуге, чисто умозрительном знании духовной деятельности, не требующих физической активности. Позднее к этому присоединились ассоциации с утонченностью личности, культивированием определенных состояний духа, не связанных ни социальным контролем, ни со службой. Культура была бегством первого и компенсацией за невозможность избежать второе.

Эти философские оппозиции так глубоко переплелись с самим предметом профессионально-технического образования, что появилась необходимость дать его определение. Это нужно для того, чтобы избежать впечатления, будто профессионально-техническое образование является узкопрактическим, а то и просто преследующим меркантильные интересы. Профессия — это не что иное, как направление жизненных устремлений, которое придает действо человека значимость, благодаря их последствиям для него самого и их полезности для тех, с кем он связан. Противоположностью профессиональной карьере в личностном аспекте являются не досуг и не культура, а бесцельность, капризность, невозможность накопления опыта, а в социальном — праздность и паразитическая зависимость от других. Профессия — это синоним преемственности жизни. Она включает в себя, кроме узкопрофессиональных и деловых качеств, развитие той или иной художественной способности, специальных научных знаний, сознательного гражданского поведения, не говоря уже о том, что это физический труд и средство к существованию.

В нашем определении мы должны избежать не только ограничения понятия профессии теми занятиями, в процессе которых производят-

ся материальные предметы потребления, но также и представления об эксклюзивности профориентации, т. е. что с самого начала человек должен готовиться к одной и только одной профессии. Такая строгая специализация невозможна; нет ничего более абсурдного, чем проектировать образование, подразумевая возможность только одного вида деятельности. Каждый человек имеет самые разные потребности, которые он хотел бы достаточно эффективно удовлетворять, и любое занятие утрачивает смысл и становится рутинной в той мере, в какой оно изолировано от других интересов. Во-первых, никто не может быть только художником и никем больше: чем в большей степени художнические интересы вытесняют все остальные, тем менее развитым он кажется; такой человек — своего рода чудовище. В какой-то период жизни он должен завести семью, иметь друзей и знакомых, содержать себя либо быть на содержании у других, участвовать в политической жизни, делать деньги и т. д. Мы называем его профессией одно из перечисленных занятий — то, выполняя которое он отличается от других, а не то, которыми он занимается наряду с другими. Но это не значит, что эти другие занятия не имеют отношения к его профессиональной работе.

Другими словами, занятие живописью всего лишь узкоспециализированная сторона его деятельности на этом поприще, но его эффективность как художника связана с другими сторонами его жизни. Чтобы его художественное творчество было чем-то большим, чем только образцом техники исполнения, человек должен иметь опыт, он должен жить. Нельзя найти предмет для своей профессиональной деятельности в рамках самого искусства: оно должно выражать чувства, все то, от чего человек страдает или чему радуется, и масштаб личности определяется живостью и разносторонностью интересов. Сказанное в полной мере справедливо и для любого другого специального призвания. Несомненно, существует тенденция — в общем согласии с принципом стереотипа, — что каждая профессия стремится захватывать как можно больше жизненного пространства человека, который себя посвятил ей; специализация становится всепоглощающей и исключительной, а следовательно, техническому навыку, в ущерб смыслу, придается слишком большое значение. Стало быть, образование призвано не способствовать этой тенденции, а скорее защищаться от нее, чтобы ученый не был только исключительно научным сотрудником, учитель — только педагогом, священник — только человеком в рясе и т. д.

## 2. Место профессиональных целей в образовании

Посмотрим, помогает ли образование конкретному человеку выбрать для себя область деятельности. Остановиться на чем-то одном непросто, поскольку индивидуальные способности находят применение в разнообразных достаточно сложных профессиях.

1. **Профессия — единственный путь** для индивидуальных способностей **проявиться** в социальных отношениях. **Ключ к счастью** — выяснить, **какое занятие подходит тебе, и обеспечить себе возможность этим заниматься. Нет ничего более трагичного, чем** не найти свое **истинное призвание** в жизни или обнаружить, что обстоятельства принудили тебя заниматься делом, к которому не лежит душа. Правильно выбранное занятие означает, что способности человека нашли себе адекватное применение, что он может работать с максимальными пользой и удовлетворением. При этом общество получает от человека лучшее, на что только он способен. Многие считают, что рабский труд был в конечном счете расточителен даже с сугубо экономической точки зрения, — отсутствовал мотив, стимулирующий энергию рабов, что и приводило к значительным убыткам. Кроме того, поскольку деятельность рабов ограничивалась вполне определенными, предписанными им обязанностями, многие таланты, вероятно, пропадали втуне, что, безусловно, было убыточным для общества. Рабство дает наглядный пример того, что происходит всякий раз (в той или иной степени), когда человек не находит себя в работе. Он не может найти себя, когда работа вообще вызывает презрение, а условный идеал культуры, по существу, один на всех. Платон (см. гл. VII, п. 3) выявил фундаментальный принцип **философии образования**, утверждая, что дело образования — **обнаружить**, для чего годится **каждый** человек, и сделать его **мастером в** этой области, ибо тогда индивид будет **одновременно** наиболее гармоничным **образом** соответствовать общественным потребностям. Ошибка Платона состояла не в самой формулировке принципа, а в номенклатуре указанных им социально полезных профессий; ограниченность кругозора помешала ему разглядеть бесконечное разнообразие способностей, которые встречаются у разных людей.

2. Профессия — продолжительная деятельность, имеющая цель. **Образование посредством** различных занятий сочетает в себе большее количество факторов, способствующих подготовке к профессии, чем любой другой метод социализации. Оно приводит в действие инстинкты и привычки; борется с пассивностью восприятия; имеет в поле зрения цель; предполагает достижение определенных результатов. Следовательно, образование посредством занятий будирует мысль; оно требует, чтобы представление о цели устойчиво поддерживалось

деятельность не становилась ни рутинной, ни беспорядочной. Поскольку деятельность должна постоянно развиваться, переходить от одной стадии к другой, на каждом этапе требуются наблюдательность и изобретательность, чтобы преодолевать препятствия, находить и перенастраивать средства ее выполнения. Короче говоря, занятия, цель которых скорее осуществление деятельности, нежели получение продукта, соответствуют требованиям, выдвинутым ранее, в связи с обсуждением целей, интереса и мышления (см. гл. VIII, X, XII).

Профессия также выступает в качестве принципа, организующего знание и **интеллектуальный** рост, сбор информации и знакомство с идеями; высвечивает ось, вокруг которой сосредоточивается огромное разнообразие деталей; упорядочивает по отношению друг к другу пережитые события, различные факты и порции информации. Адвокат, врач, ученый, бизнесмен, местный общественный деятель — каждый из них имеет стойкую мотивацию замечать и соотносить друг с другом все факты, относящиеся к предмету его забот. Профессия притягивает, как магнит, и держит, как клей. Организованное таким образом знание обладает жизненной силой, поскольку связано с потребностями; оно настолько хорошо прилажено к деятельности и выражено в ней, что никогда не застаивается. Никакая классификация, никакой отбор и организация фактов, сознательно разработанные ради чисто абстрактных целей, никогда не сравнятся в основательности и эффективности с этим сплавом, образовавшимся под давлением профессии, — по сравнению с ним все названное кажется формальным, поверхностным и холодным.

3. Единственный **адекватный** способ подготовиться к профессиональной деятельности — это заниматься ею. К профессиональным аспектам **образования** в полной мере применим принцип, уже заявленный в этой книге (см. гл. VI): образовательный процесс сам является своей собственной целью, а единственно достойная подготовка к последующим обязанностям — та, что извлекает максимум из живого и непосредственного настоящего. Главным для людей во все времена была жизнь, понимаемая как физический, интеллектуальный и нравственный рост. В детстве и юности, когда человек относительно свободен от экономического стресса, этот факт просматривается наиболее и наглядно. Предопределять будущее занятие, к которому образование непременно должно готовить, означает наносить ущерб существующим сейчас возможностям и, следовательно, уменьшать вероятность правильного определения будущей профессии. Если еще раз повторить уже известное нам, то подобное обучение лишь формирует автоматические навыки для рутинной деятельности (причем и это отнюдь не гарантировано, поскольку может возникнуть непонимание, вплоть до отворачивания к такого рода деятельности, и тем

самым небрежением к учебе), причем за счет живого наблюдения, последовательного и изобретательного планирования, т. е. тех качеств, которые только и сообщают занятиям пользу и развивают интеллект. В авторитарных обществах часто осознанно препятствуют развитию свободы и ответственности; немногие планируют и приказывают, а остальные, ограниченные предписанными узкими возможностями приложения усилий, следуют указаниям. Как бы такая схема ни содействовала престижу и прибыли представителям одного класса, она со всей очевидностью ограничивает развитие других, она и правителям мешает учиться на опыте и, следовательно, снижает уровень жизни общества в целом (см. гл. XIX, резюме).

Единственная альтернатива видится в том, чтобы на ранней стадии образования к профессиональной деятельности готовились скорее косвенно, нежели напрямую: ученику следует заниматься тем, что в данное время соответствует его потребностям и интересам. Только так педагог (в нем) и ученик (в себе) смогут определить совокупность способностей последнего и найти им надлежащее применение в дальнейшей жизни. Более того, способности и склонности будут раскрываться постоянно до тех пор, пока продолжается рост. Согласно устоявшейся точке зрения, будущая профессия выбирается раз и навсегда в какой-то определенный момент. Скажем, человек обнаружил у себя умственный и социальный интерес к инженерному делу и решил сделать это своей профессией. В лучшем случае он лишь вчерне определил широкую область, в рамках которой мог бы разворачиваться его дальнейший рост. Человек получил своего рода набросок, который можно использовать для дальнейшего продвижения по жизненному пути, открыл для себя профессию в том же смысле, в каком Колумб открыл Америку, когда приплыл к ее берегам, — придется еще провести исследования, бесконечно более детальные и обширные. Пока педагоги видят в профессиональном образовании определенный, неизменяемый и окончательный выбор, как образование, так и выбранная профессия, вероятно, будут и сами страдать, и ученику мешать расти. И до тех пор пока намеченное занятие будет удерживать этого человека в постоянно зависимом положении, он сможет исполнять только чужие решения, т. е. тех людей, которые, выбирая профессию, обеспечивали себе гораздо более гибкое поведение и возможность постоянно совершенствовать свое приспособление к жизни. Перемена профессии — один из аспектов совершенствования приспособления к жизни. Если даже взрослые должны постоянно следить за тем, чтобы профессиональная деятельность не превращалась в рутину, не закрепощала их, то подготовка молодежи должна обеспечивать непрерывность реорганизации целей и методов.

### 3. Современные возможности и опасности

В прошлом образование было гораздо более профессиональным — по сути, а не по названию. Образование масс отчетливо отвечало утилитарным задачам. Это было скорее натаскиванием, чем учением. Чтение, письмо и счет преподавались в школах в той мере, в какой владение этими умениями было необходимо во всех видах труда. Внешкольное образование состояло в участии в каком-то виде труда под руководством других. Оба вида образования дополняли друг друга: работа подмастерьем была в такой же мере ученичеством, освоением необходимых для будущей работы умений, как и то, что этим словом называлось.

Образование правящих классов, по существу, можно было считать профессиональным. Просто их занятия не назывались профессиями, поскольку за этим словом стоял физический труд, работа за «харчи» или соответствующее денежное вознаграждение. В течение долгого времени даже профессии хирурга и терапевта считались не более почетными, чем профессии камердинера или цирюльника, отчасти потому, что и те и другие обслуживали тело, а отчасти в связи с тем, что эти услуги были платными. Но, с другой стороны, руководство общественными делами — политическое или экономическое, на войне или в мирное время — является профессией ничуть не меньше, чем что-либо другое, и там, где образование не было полностью под каблучком традиции, — в высшей школе — оно все-таки готовило к таким занятиям. Кроме того, хорошие манеры, умение одеваться, вести светскую беседу, тратить деньги — все это тоже пользовалось спросом, и неосознаваемым образом высшие учебные заведения оказались обязанными вносить вклад в подготовку к этим занятиям. Даже в настоящее время то, что называется высшим образованием, для определенного класса (правда, уменьшившегося в размере) выглядит главным образом как подготовка к эффективному участию именно в такого рода занятиях.

В значительной степени, особенно в наиболее квалифицированных видах труда, образование готовит к преподаванию и научной работе. Все из-за тех же предрассудков вполне «джентльменским» и уж никак не профессиональным считалось образование, рассчитанное на подготовку к учительской деятельности, к литературному и административному труду. Литературное образование, которое косвенно растит писателя (автора книг, газетных передовиц или журнальных статей), более других подвержено этому предрассудку. Множество педагогов и писателей выступают в пользу культурного (гуманитарного) образования и возражают против вторжения специализированного практического, не желая признавать того, что их собственное образование,

которое они называют гуманитарным, главным образом готовило к конкретному занятию. В основе этих **предрассудков**, несомненно, лежит традиция, признающая профессиями только те занятия, в которых каждый отвечает за свою работу перед определенным конкретным нанимателем, а не перед итоговым работодателем — обществом.

Сегодня, однако, важно осознать характер профессионального образования, явно и преднамеренно выпятив его прикладные возможности, о которых прежде умалчивалось. Во-первых, в демократических обществах возросло уважение **ко всему, что** относится к физическому труду, предпринимательству и представлению реальных услуг обществу. В теории каждый человек должен трудиться на пользу общества — за то, что оно в свое время поддерживало его — интеллектуально и экономически. Труд прославляется, работа на благо общества служит весьма положительным нравственным идеалом. И хотя еще немало восхищения и зависти вызывают те, кто может себе позволить жизнь в праздности, общественная нравственность осуждает такую жизнь. Вообще, ответственность перед обществом сейчас признается значительно шире, чем раньше.

Во-вторых, за последние полтора столетия колоссально возросла важность профессий, непосредственно **связанных** с промышленностью. Производство и торговля перестали быть чисто внутренними местами приложения сил, а следовательно, более или менее случайными, они выросли до международного статуса, привлекают лучшие умы и все больше и больше людей. Предприниматель, банкир и промышленный магнат фактически заместили наследное земельное дворянство в роли непосредственного распорядителя общественных дел. Проблема социальной адаптации явно приобрела производственный характер, связанный с отношениями капитала и труда. Значительный рост социальной значимости этих процессов неизбежно вынес на передний план вопросы об отношении образования и промышленности. Происшедшая реорганизация общества не могла не бросить вызов образованию, приспособленному к иным социальным условиям, и не поставить перед ним новые проблемы.

В-третьих, как уже неоднократно упоминалось, промышленность перестала руководствоваться чистой эмпирикой, управляться «здравым смыслом» традиций. Она сделалась технологичной, т. е. развивается в русле новейших открытий в математике, физике, химии, бактериологии и т. д. С экономической революцией техническое образование обрело все большее уважение. В свою очередь, наука стимулировалась нуждами промышленности. В результате работа в промышленности приобрела бесконечно **большее** интеллектуальное содержание и более широкие культурные возможности, чем когда-либо прежде. Значительно возрос спрос на такое образование,

которое знакомо бы рабочим с научными и социальными основами, поскольку тот, кто его не имеет, неизбежно опускался до уровня придатка машины, которую обслуживает. Прежде знания и кругозор всех рабочих какой-либо специальности были приблизительно одинаковыми. Развитие личных знаний и изобретательности имело мало возможностей, поскольку все действия выполнялись инструментами, непосредственно находившимися в распоряжении рабочего. Теперь оператор должен приравниваться к машине вместо того, чтобы приспособлять инструмент к своим целям. И хотя интеллектуальный потенциал промышленности возрос, современные условия труда, в которых находится подавляющее большинство рабочих, не создают таких образовательных возможностей, какие бытовали во времена мануфактур. Таким образом, дело осознания интеллектуальных возможностей, присущих труду в промышленности, возлагается на школу.

В-четвертых, приобретение знаний теперь больше зависит от эксперимента и меньше — от книжной **образовательной** традиции, уменьшилась **его** зависимость от диалектического метода рассуждения и символических операций. В результате „содержание производственных профессий сейчас не только теснее связано с наукой, чем раньше, но и открывает **дополнительные пути для знакомства** с методом, которым получено знание. **Рядовой** работник фабрики, конечно, слишком экономически зависим, чтобы получить шанс умножать знание, в отличие от того, кто трудится в лаборатории. Однако в школах взаимодействие с машинами и участие в индустриальных процессах могут осуществляться при условиях, в которых главная забота учащихся — понимание. Выполнение этих условий делает различие между мастерской и лабораторией условным: за лабораторией обычно сохраняется преимущество, которое позволяет развивать любой интеллектуальный интерес, связанный с исследуемой проблемой, а мастерская лучше подчеркивает социальные следствия научного открытия, а также, что важно для многих учеников, создает более живой и непосредственный интерес.

И наконец, растущее значение промышленности в жизни общества ставит в один ряд с ним прогресс, достигнутый в педагогической и детской психологии. Современная наука указывает на то, что первостепенно важно изучать врожденные **инстинкты** исследования (экспериментирования) и осуществления «попыток». Психологи **утверждают, что учение не работа** некоего уже сформированного органа, **называемого умом, а сам ум** возникает благодаря задействованию исходных способностей. Как мы уже видели (см. гл. XV, п. 3), для старших учеников работа столь же значима в плане образовательного Развития природных **потенций**, как игра для младших. Нужно отметить, что переход от игры к работе должен протекать постепенно, без

радикального изменения установок — элементы игры сохраняются, но работа непрерывно реорганизуется, постоянно повышается роль управления.

Читатель заметит, что отмеченные пять пунктов фактически подытоживают главные утверждения предыдущей части нашей книги. Теоретически и практически существующую ситуацию в образовании можно изменить, постепенно перестраивая школьные материалы и методы, используя различные формы занятий, олицетворяющих социальные запросы, и обнаруживая их интеллектуальное и нравственное содержание. Эта перестройка должна свести чисто книжные методы — включая учебники — и изучение логики к положению необходимых, но вспомогательных инструментов интеллектуального развития, а главную роль предоставить последовательной организации совместной деятельности.

Однако мы подчеркивали, что образовательную реорганизацию нельзя свести просто к технической подготовке для работы в промышленности и к существующим сейчас профессиям, еще меньше к воспроизведению в школе облегченных производственных условий. Школу надо делать не придатком производства и коммерции, а использовать их возможности, чтобы наполнить ее активностью, непосредственным смыслом, связать с внешкольным опытом.

Реорганизовать образование нелегко. Существует опасность, что в нем будет продолжена старинная традиция — обучать немногих избранных, приспосабливаться к новым экономическим условиям, уступая неразумным и несоциальным сторонам несовершенной промышленной организации. Иными словами, не исключена опасность, что профессиональное образование будет интерпретироваться в теории и на практике как ремесленное, т. е. упор придется на чисто техническую эффективность заранее выбранных, узкоспециализированных занятий.

Подобное развитие событий превратило бы образование в инструмент, сохраняющий существующее положение дел в промышленности, вместо того чтобы перестраивать оное. Сформулировать направление перестройки нетрудно: следует двигаться к обществу, в котором каждый занят делом, улучшающим жизнь других; соответственно связи, соединяющие людей, станут более ощутимыми — разрушатся барьеры и уменьшатся расстояния между ними. В таком обществе каждый будет интересоваться своей работой, поскольку последняя соответствует его способностям и избрана добровольно. Сам собой разумеется, что мы еще далеки от такого общества; а буквально, точного соответствия, возможно, никогда и не достигнем. Но, принципе, уже достигнутые качественные социальные изменения работают в этом направлении. Сейчас мы обладаем гораздо большими

ресурсами для этого, чем когда-либо прежде. Не существует никаких непреодолимых препятствий (при условии осознанного желания реализации этого идеала).

Успех или неудача на этом пути прежде всего зависят от принятия образовательных методов, которые создадут новые интеллектуальные установки. Сказанное не означает, что прямое обучение и увещание независимо от индустриальных и политических условий способно изменить характер и ум, — подобное представление противоречило бы нашей основной идее: и первый и второй формируются благодаря сочувственному отклику на общественные дела. Нам не сложить в школах модель того типа общества, которую мы хотели бы реализовать, и, формируя умы в соответствии с нею, постепенно изменять характерные черты уже существующего.

Возможно, дальнейшее изложение покажется чересчур резким, но самый большой порок современного общества заключается не в бедности и страданиях, сопутствующих его развитию, а в том, что так много людей вынуждены заниматься работой, которая их совершенно не привлекает, только ради денежного вознаграждения. Подобная работа постоянно вызывает в человеке отвращение, злость и желание уклониться от нее. Ни сердца, ни умы людей не лежат к такой работе. Кроме того, даже люди, гораздо лучше обеспеченные материально и обладающие чрезмерной, если не монопольной, властью над действиями большинства, лишены преимуществ равенства и всеобщности общественного взаимодействия. Положение поощряет их праздность и показушность; они пытаются компенсировать отдаление от других людей силой, богатством и довольством.

При узкопонимаемом профессиональном образовании такое разделение может продолжаться даже в еще более жесткой форме: тем, кому выпало на долю зарабатывать себе на жизнь в качестве наемных рабочих, будет даваться так называемое профессионально-техническое образование, в процессе которого повышается их техническая эффективность. Действительно, технического мастерства часто, к сожалению, недостает, а оно весьма желательно во всяком деле — не только ради производства лучших товаров при меньших затратах, но и для получения большей радости от работы. Кому нравится постоянно изготавливать скверные изделия? Однако существует большая разница между мастерством, ограниченным конкретной работой, и компетентностью, простирающейся до понимания ее социального смысла, между эффективностью в выполнении чужих планов и формировании собственных. В настоящее время классу как нанIMATEЛЕЙ, ак и работников свойственна интеллектуальная и эмоциональная ограниченность. И если занятия работников не вызывают у них ниче-  
> кроме материальной заинтересованности, позиция нанIMATEЛЕЙ

ограничена стремлением к прибыли и власти. Интересы последних предполагают, в общем, гораздо большую интеллектуальную инициативу и более широкую осведомленность, поскольку необходимо контролировать и комбинировать массу разнообразных факторов, в то время как заработок на хлеб насущный требует только непосредственных мышечных усилий. Тем не менее, если работа лишена собственного социального смысла, развитие интеллекта ограничивается чисто специальными, а не гуманитарными, общекультурными интересами. И если вдохновляющий работу мотив — прибыль или личная власть, это ограничение неизбежно. На практике подлинное социальное сочувствие и гуманистическая установка часто свойственны людям, экономически менее свободным, возможно, потому, что они не испытывали ожесточающего влияния руководства судьбами других людей.

Любая система профессионального образования, которая берет в качестве отправной точки существующее индустриальное общество, принимает его противоречия и слабости и, таким образом, поддерживает феодальную, по существу, теорию социального предопределения. Те, кто имеет влияние в обществе, выбирают для своих детей гуманитарные занятия, повышающие культуру, соответствующие настоятельным потребностям юных. Давать детям бедноты образование, задуманное главным образом как конкретная ремесленная подготовка, — значит заставлять школу переносить в общество, называемое демократическим, прежнее разобщение труда и досуга, культуры у службы, духа и тела, правящего и трудящегося классов. Подобно профессиональному образованию неизбежно оставляет за бортом научные и исторические отношения и связи материалов и процессов, с которыми имеет дело, поскольку для узкоремесленного образования изучать такие вещи означало бы тратить время впустую, заниматься этим было бы «непрактично». Наука и история достаются тем, кто благодаря экономическим ресурсам обладает досугом; более того, и изучение может представлять опасность для правящего класса, возбуждая недовольство или несанкционированные амбиции у занимающих подчиненное положение. Но образование должно стремиться освещать интеллектуальный и социальный смысл профессии, включать изучение существующих ныне условий на широком историческом фоне; обеспечивать научную подготовку, чтобы сформировать разумное и инициативное отношение к материалам и средствам производства; давать основы экономики, общественной дисциплины и политики, дабы познакомить будущего работника с имеющимися проблемами и различными методами их решения. Именно так образование учило бы будущих рабочих приспособляться к меняющимся условиям, а не слепому подчинению навязываемой судьбе. Предлагаемая система противостоит не только устарелой

разовательной традиции, но и произволу владельцев промышленного оборудования — принятая повсеместно, она служила бы серьезным противовесом правам одних использовать других в собственных целях.

Наши соображения свидетельствуют о возможности наступления более равноправного и просвещенного общественного порядка, поскольку они опираются на зависимость переустройства общества от перестройки образования. Эти размышления должны вдохновлять тех, кто верит в реальность наступления более справедливого общества, содействует развитию такого профессионального образования, которое не подчинит молодежь требованиям и стандартам существующей системы, а использует достижения науки и социальные возможности, чтобы развивать смелость ума и действенность интеллекта.

Резюме. Профессия — любая форма постоянной деятельности, которая предоставляет услуги другим людям и задействует все способности личности ради достижения определенных результатов. Вопрос об отношении профессии к образованию включает различные проблемы, касающиеся связи: 1) мысли с деятельностью; 2) индивидуального сознания с жизнью общества; 3) теоретической культуры с практическим поведением, приносящим определенные результаты; 4) добывания средств к существованию с достойным наслаждением досугом. Возражения против признания профессиональных аспектов в образовании (за исключением необходимых для любого занятия чтения, письма и счета в начальном обучении) связаны с сохранением аристократических идеалов прошлого. И сегодня существуют люди, выступающие за такое профессиональное обучение, которое закрепляет традиционные представления в форме, приспособленной к существующему общественному устройству. Эти люди предлагают сохранить гуманитарное (культурное) образование для немногих, имеющих экономические возможности им наслаждаться, а массам дать узкоспециальное (ремесленное) образование для технической работы, выполняемой под управлением других. Эта схема, с одной стороны, увековечивает прежнее социальное разделение с сопутствующими ему интеллектуальными и нравственными противоречиями, а с другой, при нынешних условиях ее существование еще менее оправдано. Современная индустрия настолько зависит от науки и так глубоко воздействует на все формы социальных отношений, что ее можно использовать для развития ума и характера учащихся. Адекватный подход к этому в образовании так сказывался бы на интеллекте и интересах учащихся, что некоторые неприемлемые особенности существующего порядка (законодательство, управление, промышленное производство, коммерция) могли бы измениться. Это породило бы конструктивную социальную консолидацию, пока что во многом

## 1. Критический обзор

Хотя в этой книге речь идет о философии образования, до сих пор не было дано определения философии и не рассмотрена природа философии образования. Попытаемся сделать итоговый обзор принятого в предыдущем обсуждении логического порядка — это поможет нам обнаружить совокупность философских проблем, относящихся к данной тематике. Затем, уже в терминах философии, мы кратко обсудим практическое применение теорий познания и нравственности, на которые опираются различные образовательные системы.

Логику изложения можно представить, разделив предыдущие главы на три раздела.

I. В первых главах (I — V) образование рассматривалось как потребность и функция общества, очерчивались общие особенности образования как процесса, посредством которого социальные группы поддерживают свое непрерывное существование. Образование описывалось как обновление смысла накопленного опыта, которое происходит при передаче, отчасти непреднамеренной (как это бывает в эпизодических контактах знакомых), в повседневном общении взрослого и подрастающего поколений, а отчасти организованной специально, чтобы обеспечить непрерывность общественной жизни. Рост незрелого индивида и социальной группы, которая составляет его среду, рассматривался как единый процесс.

Это рассмотрение было формальным в том смысле, что оно специально не учитывало качество социальной группы — тип того общества, которое стремится увековечить себя посредством образования. Затем общие соображения были конкретизированы применительно к различным социальным группам: осознавшим необходимость прогресса и поэтому стремящимся к большему разнообразию общих интересов и тех, которые нацелены лишь на сохранение установленных обычаев. В первых — демократических по своему характеру — группах их членам предоставляется больше свободы, в них осознана необходимость подлинно социальных (общественных) интересов; во вторых действует главным образом сила обычаев, контролируемая правящим классом. Тип образования, соответствующий развитию демократического сообщества, был затем принят в качестве критерия дальнейшего, более детального анализа образования.

II. В этом, основанном на демократическом критерии, анализе идеальной организацией образования считалась та, при которой происходила непрерывная реконструкция (реорганизация) опыта, постоянно

увеличивающая его общественно признаваемое значение (социальное содержание), и одновременно росла способность индивидов действовать в качестве сторонников этой реорганизации (см. гл. VI — VII). Единство соответствующих характеристик учебного предмета и метода было предопределено, поскольку последний лишь направляет реорганизацию предметного содержания опыта. С этой точки зрения и были разработаны главные принципы рассмотрения метода и предметного содержания (гл. XIII — XIV).

(III) За исключением отдельных критических высказываний, иллюстрирующих принципы способом «от противного», на этом этапе обсуждения демократический критерий и его применение в нынешней социальной жизни считались само собой разумеющимися. В последующих главах (XVIII — XXII) мы рассмотрели факторы, ограничивающие возможности реализации демократических принципов. Обнаружилось, что ограничения связаны с представлением об опыте, согласно которому он якобы состоит из множества отдельных областей, или интересов. Каждый интерес имеет собственные ценности, содержание и метод, соответствующие друг другу, и, когда все они приняты во внимание, в образовании сохраняется своего рода «равновесие сил». Затем мы проанализировали различные предположения, лежащие в основе такого разделения. Мы выяснили причину — разделение общества на более или менее жестко очерченные классы и группы, препятствующее достаточно полному и гибкому социальному взаимодействию и общению. Эти трещины в социальном континууме нашли свое отражение в дуализме человека и природы, труда и досуга, практической и интеллектуальной деятельности, личности и коллектива, культуры и профессии. Идя этим путем, мы выяснили, что эти оппозиции имеют свои прямые аналоги в главных философских антитезах: сознание и материя, дух и тело, микрокосм и макрокосм, личность и общество и т. д. Мы нашли, что в основе этих оппозиций лежит фундаментальное предположение об изолированности ума от деятельности, поскольку в последнюю вовлечены физические условия, телесные органы, материальные приспособления и природные объекты. Соответственно предложена философия, которая находит в деятельности место для ума, определяет его функцию в ней и, более того, выводит его происхождение из этой деятельности. Таким образом, мы замкнули круг и возвратились к концепциям первой части этой книги: биологическая связь человеческих импульсов и природы; развитие умственных способностей через участие в совместных действиях, имеющих общую цель; воздействие окружающей материальной среды посредством использования ее ресурсов социальной общностью, необходимость учета индивидуальных различий в потребностях и способностях; единство метода и предметного содержания; внутрен-

няя связанность целей и средств; понимание ума как процесса мышления, которое воспринимает и оценивает смыслы поведения. Эти представления образуют философию, которая видит в интеллекте целенаправленную энергию, реорганизирующую — посредством деятельности — материал опыта; она стоит особняком от упомянутых дуалистических философий.

## 2. Природа философии

Задача последующего изложения состоит в том, чтобы эксплицировать философские идеи, представленные выше в самом общем виде. Мы также подчеркнули, что корни описанных проблем уходят в конфликты и трудности социальной жизни. Философские системы, формулирующие такие проблемы, как отношения духа и материи, тела и души, человечества и мира природы, индивидуального и социального, теории (знания) и практики (действия), делают достоянием общественного сознания мысли, возникающие у разных людей относительно природы, себя самих и того, что они считают главной управляющей инстанцией.

Из определений, обычно даваемых философии, можно заключить, что ее предмет и метод характеризуются всеобщностью и окончательностью. В отношении предметного содержания философии — то это попытка постижения мира, стремящаяся собрать различные детали окружающей жизни во всеобъемлющее целое, которое либо должно быть неким единством, либо, как в дуалистических системах, по крайней мере сводить огромное множество деталей к небольшому числу окончательных принципов. Ради любви к истине философ и его адепты ищут более единообразный, последовательный и полный подход к тому, что скрывается за понятием «опыт». Данная особенность выражена в самом слове «философия» — любовь к мудрости. Всякий раз, когда философию принимали всерьез, предполагалось, что она означает достижение мудрости, которая будет влиять на способ жизни. Свидетельством служит тот факт, что почти все древние школы философии предполагали одновременно и форму организации жизни, а те, кто принимал их принципы, придерживались определенного поведения. Об этом свидетельствует, в частности, тесная связь философии с богословием римско-католической церкви в Средневековье, и вообще частое соединение философских интересов с религиозными, а также опора на философию в политической борьбе в периоды государственных кризисов.

Прямая и тесная связь философии с мировоззрением очевидным образом отличает ее от науки. Конкретные факты и законы науки влияют на поведение, указывают, что следует (и не следует) делать,

**предоставляют способы** действия. Но когда наука предлагает не отчет о конкретных **обнаруженных** фактах, а **общее отношение** к миру, она превращается в философию, потому что теперь ее основная установка не представление того или иного факта или совокупности фактов, но общие соображения, которые управляют поведением.

Из сказанного следует, что философия не может быть определена через свой предмет. **Поэтому к определению** таких понятий, **как** «всеобщность» и «окончателность», проще всего подойти со стороны **отношения** к миру, на которое **они намекают**. **Данные** понятия в своем **буквальном** смысле неприменимы к предметному содержанию знания, поскольку не может быть и речи о его полноте и законченности — это исключается самой природой опыта как текущего изменчивого процесса. В менее жестком смысле они скорее приложимы к науке, чем к философии, поскольку очевидно, что именно к математике, физике, химии, биологии, антропологии, истории и т. д., а не к философии следует обращаться, если мы желаем подтвердить закономерность известных фактов. Именно науки должны сказать, какие конкретно обобщения относительно мира справедливы и в чем конкретно они состоят. Однако, как только у нас пробуждается **интерес** к тому, какой постоянной установки для действий в отношении мира требуют от нас научные открытия, мы поднимаем **философский** вопрос.

С этой точки зрения «всеобщность» означает не безнадежную задачу количественного суммирования, а скорее непротиворечивость способа построения ответов, относящихся ко множеству происходящих **событий**. **Непротиворечивость** — это не идентичность, поскольку **одно** и то же дважды не случается, и точное повторение реакции невозможно. Всеобщность означает непрерывность — продолжение прежней привычки действовать при постоянном совершенствовании приспособлений, что необходимо для сохранения жизни и роста. Всеобщность означает не закрепление готовой завершенной схемы действия, а равновесие при выборе из множества разнообразных действий так, чтобы каждое помогало и придавало значение любому другому. Всякий, непредубежденный и чувствительный к новым восприятиям человек, способный сосредоточиться на соединении их воедино и готовый нести ответственность за результат, обладает философским складом ума. Согласно обыденному представлению о философии, она дает спокойствие и твердость перед лицом трудностей и потерь, говорят, она даже боль помогает переносить без жалоб. Это представление скорее дань философии стойков, нежели характеристика философии вообще. Однако в той мере, в какой последняя способна извлекать смысл даже из тяжких превратностей опыта и использовать это для продолжения познания, это значение применимо к любой философской системе.

Претензии философии на всеобщность и окончательность, если **понимать** их буквально, абсурдны и безумны. **Окончателность** не означает, однако, что опыт закончен и исчерпан, этот термин выражает установку на все более глубинное постижение смысла — проникнуть под поверхность явлений, выявить совокупность связей любого события или объекта и продолжать делать это всегда. Аналогично **понимается** и всеобщность философии: не изолированные объекты и явления, а стремление поместить всякое действие в контекст, который и устанавливает его смысл.

Полезно сопоставить философию с мышлением, в отличие от знания. **Обоснованное знание** — это наука; оно представляет установленную совокупность упорядоченных объектов, которыми разумно распорядились. Мышление, напротив, всегда устремлено в будущее, оно вызывается нарушением установленного порядка и пытается восстановить его. **Философия** есть **размышление о том, чего требует** от нас известное — какого отклика. **Она — представление** о возможном, а не отчет о свершившемся, поэтому, **подобно** всякому мышлению, философия гипотетична: она как бы дает задание что-то сделать, а потом проверить, хорошо ли получилось. **Она ценна** не тем, что дает готовое решение (это возможно найти только в процессе действия), а тем, что определяет трудности и **предлагает** методы **их** преодоления. Философию можно определить как мышление, осознавшее себя, нашедшее свое место и **функцию** в опыте.

Говоря более конкретно, требование всеобщности подхода возникает потому, что существует потребность интеграции различных, противоречащих друг другу, жизненных интересов. Если интересы поверхностны или недостаточно структурированы, чтобы войти в конфликт друг с другом, потребность в философии не возникает. Но когда научный интерес вступает в противоречие, скажем, с религиозным, экономический с научным или эстетическим, или когда, например, консервативное стремление к порядку входит в противоречие с порывом к свободе, или **индивидуальность** не вписывается в общественные рамки — тогда появляется стимул к поиску более всеобщей точки зрения, которая бы сняла эти противоречия, а цельность и непрерывность опыта восстановлены. Подобные столкновения нередко улаживаются индивидом самостоятельно; в этом случае арена борьбы целей ограничена и человек вырабатывает собственные простые приспособления. Возникновение доморощенных философий естественно, и часто они бывают адекватны, но все же их нельзя называть философскими системами. Последние появляются, когда разногласия поведенческих идеалов затрагивает общество в целом и назревает потребность в реорганизации.

Приведенные соображения поясняют некоторые особенности положения философии в обществе. Против нее выдвигаются возражения в связи с ролью, которую в ней играют индивидуальные мнения, часто противоречащие друг другу, а также и то, что философия, похоже, занята лишь тем, что снова и снова решает одни и те же вопросы, только несколько иначе. Без сомнения, все сказанное более или менее справедливо, но эти возражения следует адресовать не столько философии, сколько человеческой природе как таковой и даже миру, в котором она формируется. Если в самой жизни не все четко определено, то философия должна отражать эту неопределенность. Если существуют различные мнения по поводу определенной проблемы и различные предложения по ее преодолению, т. е. если конфликт интересов воплощен в разных группах людей, то существование конкурирующих философий закономерно. Чтобы прийти к согласию и определенности относительно того, что уже свершилось, достаточно иметь надежные свидетельства, однако решить, как надо поступить в сложной ситуации, нелегко. Неопределенность самого объекта неизбежно вызывает необходимость сопоставления разных точек зрения. Не следует ожидать, что у правящего класса, живущего легко и непринужденно, будет общая философия жизни с теми, кто ведет трудную борьбу за существование. Если бы богатые и неимущие имели одни и те же фундаментальные установки по отношению к миру, это свидетельствовало бы о неискренности или недостатке серьезности. Индустриальное общество, активное в предпринимательстве и торговле, вряд ли смотрит на жизнь точно так же, как страна с высокой эстетической культурой, но слабо использующая природные ресурсы. Страна с ровной и мирной историей будет реагировать на кризис совершенно иначе, чем та, что испытала немало резких переломов. Даже совершенно одинаковые данные могут оцениваться по-разному, поскольку у оценивающих бывают неодинаковые системы ценностей. А что касается сходства обсуждаемых проблем, то оно скорее кажущееся, чем фактическое, поскольку мы все склонны вчерашние споры переводить на язык сегодняшних недоумений. Однако в некоторых фундаментальных отношениях затруднительные положения жизни остались прежними, они повторяются с теми лишь изменениями, которые вызваны переменами в социальном контексте, включая и рост наук.

Тот факт, что философские проблемы обычно являются ответом на широко распространенные и остро ощущаемые затруднения в общественной жизни, не кажется очевидным, потому что сообщество философов использует особый язык, по своему словарю сильно отличающийся от обыденного, на котором обсуждаются конкретные жизненные трудности. Но во влиятельных философских системах всегда прослеживается эта связь с конфликтом интересов, вызывающим к ка-

кой-то программе социального урегулирования. Именно в этой точке возникает тесная связь между философией и образованием. В сущности, размышления об образовании предоставляют выгодную позицию, которая позволяет проникнуть в человеческий, а не специальный смысл философских дискуссий. Философия «в себе» опасна тем, что ее можно принять за эдакое трудновыполнимое инда упражнение, доступное только специально тренированным философам. Но философские проблемы теряют свою специфичность, если заняться различиями в образовательной практике и формируемых умственных установках, опираясь на разные направления в философии. Если из теории не следуют определенные педагогические выводы, это свидетельствует об ее искусственности. Педагогическая точка зрения позволяет увидеть философские проблемы именно в том разрезе, в котором они возникают и произрастают, где они у себя дома, а их принятие или отклонение приводит к различиям в практике.

Если рассматривать образование как процесс формирования фундаментальных установок — интеллектуальных и эмоциональных — по отношению к другим людям, философию можно определить как философию философии, философия же философии надела репутация чисто умозаключительной словесной науки, если она не хочет стать интеллектуальной игрушкой узкого круга адептов или просто набором догм, то производимый ею пересмотр прошлого опыта и программы ценностей должен воплощаться в поведении. Все социальные каналы — законодательные и управленческие, общественное мнение, пропаганда — способны эффективно изменять установки, которые философия считает нежелательными, соразмерно их образовательным потенциалам. Однако в лучшем случае все это гарантирует половинчатый успех, потому что используется в отношении тех, чьи привычки уже в значительной степени установились, а образование подрастающего поколения имеет перед собой более естественное и благодатное поле деятельности. В то же время школьное образование становится рутинным и чисто эмпирическим, если цели и методы не оживляются широким и компетентным обзором его места в современной жизни, а уж предоставить последний — дело философии.

Позитивная наука всегда ставит практические цели, в достижении которых заинтересовано сообщество. В противном случае научные открытия могут использоваться с равным успехом для того, чтобы лечить болезнь и распространять ее; увеличивать средства обеспечения жизни и производить вооружения, способные стереть жизнь с лица Земли. Если общество заинтересовано в осуществлении скорее одной, нежели другой цели, наука показывает путь ее достижения. Философия, таким образом, имеет двойную задачу: критика существующих

целей по отношению к достигнутому уровню науки (при этом она указывает, какие ценности устарели при освоении новых ресурсов, а какие — просто сентиментальные мечты, поскольку отсутствуют средства их реализации) и интерпретация результатов конкретных наук применительно к их будущим общественным устремлениям. Без разработки образовательных эквивалентов предлагаемых стратегий невозможно добиться успеха, поскольку у философской теории нет лампы Аладдина, чтобы вызвать к жизни те ценности, которые она конструирует в мыслях. В технике наука ставит цели, определяет ресурсы и задает методы их использования. А в педагогике сходную работу выполняет философия, создавая методы использования людских ресурсов в соответствии с серьезными, продуманными концепциями жизни. Образование — лаборатория, в которой конкретизируются и проверяются философские суждения.

Похоже, неслучайно европейская (у афинян) философия возникла под прямым давлением вопросов образования. Первая история философии, созданная в Малой Азии и Италии, по своей тематике скорее относится к истории науки, чем к философии (в сегодняшнем понимании данного слова). Ее представителей занимали природа, устройство и изменения фактов реальности. Позже путешествующие преподаватели философии, ныне известные как софисты, начали применять результаты и методы натурфилософов к изучению человеческого поведения.

Когда софисты — исторически первый корпус профессиональных педагогов в Европе — начали обучать молодежь добродетелям, политическим искусствам, управлению городом и домашним хозяйством, философия заинтересовалась отношением индивидуального и универсального (некоторого обширного класса или группы), человека и природы, традиции и новаций, знания и действия. Можно ли, вопрошали философы, научить добродетели, превосходству в любой области? Что такое учение? Вроде оно как-то связано со знанием. А тогда что такое знание? Как оно достигается? Через чувства, посредством ученичества в некотором виде деятельности или нужно подвергнуть разум логической дисциплине? Поскольку учение есть узнавание чего-то, оно предполагает переход от невежества к мудрости, от отсутствия к наличию, от недостатков к совершенству, от небытия к бытию, как это формулировали греки. Как такой переход осуществить? Возможны ли в действительности изменение, становление, развитие, и если да, то каким образом? Разобравшись с этими вопросами, можно ставить самый кардинальный: каковы отношения обучения и знания к добродетели?

Поскольку добродетель проявлялась в действии, на последний вопрос нельзя ответить, не рассмотрев проблемы отношения разума к

действию и теории к практике. Разве познание, деятельность разума — не самое благородное свойство человека? Разве чисто интеллектуальная деятельность — не высшее из всех человеческих проявлений, по сравнению с которым достоинства добрососедства и гражданственности вторичны? Или, напротив, хваленое интеллектуальное знание, не хуже ли оно пустого и тщетного притворства, развращающего характер и разрушительного для социальных связей? Не единственно ли истинна (ибо единственно нравственна) жизнь, которую ведут те, кто послушно следует общепринятой практике сообщества? И не вредно ли тогда новомодное образование, поскольку оно задает гражданский стандарт, несовместимый с установившимися в сообществе традициями?

В течение двух или трех десятилетий такие вопросы освободились от первоначальной связи с образовательной практикой и стали обсуждаться самостоятельно, т. е. в рамках философии как независимой области исследования. Но тот факт, что одно из направлений европейской философской мысли возникло как теория образовательной процедуры, красноречиво свидетельствует о тесной связи философии и образования. Когда мы говорим о «философии образования», мы не подразумеваем применение готовых философских идей к практической системе образования, имеющей абсолютно иное происхождение и назначение. Исходя из того, что назначение философии состоит в формировании умственных и нравственных привычек, адекватных ременной социальной со всеми ее трудностями, мы можем дать ей самое глубокое из известных нам определений, сказав, что философия — это теория образования в его наиболее общих аспектах. ✓

Отсюда следует, что перестройка философии, образования, а также социальных идеалов и процедур идут рука об руку. Если в настоящее время особенно велика потребность в перестройке образования, если эта потребность заставляет срочно пересмотреть основные идеи традиционных философских систем, то это происходит в первую очередь из-за глубоких изменений в социальной жизни, сопровождающих прогресс науки, революцию в промышленности и развитие демократии. Мощные социальные сдвиги невозможны без соответствующих реформ образования, они неизбежно подводят людей к вопросу о том, какие идеи и идеалы в них породят эти социальные изменения и какого пересмотра требуют ценности, унаследованные от прежних этапов развития культуры? Время от времени в этой книге мы пытались ответить на эти вопросы, поскольку они затрагивают отношения духа и тела, теории и практики, человека и природы, индивидуального и социального и т. д. В заключительных главах мы подведем итог предшествующему обсуждению сначала в отношении философии познания, а затем — философии нравов.

### 1. Континуальность против дуализма

**Резюме.** После обзора, цель которого состояла в том, чтобы сформулировать философские проблемы, вытекающие из предыдущего обсуждения, философия была определена как общая теория образования. Утверждается, что философия есть форма мышления которая, как и всякое мышление вообще, возникает из неуверенности в предметном содержании опыта, стремится определить природу недопонимания и выдвинуть гипотезы для его прояснения, подлежащие проверке в действии. Неопределенность, с которой сталкивается философское мышление, состоит в конфликте оформившихся глубоких новых интересов с установившимися в обществе условиями, требованиями и целями. Поскольку единственный способ согласования противостоящих тенденций — изменение эмоциональных и интеллектуальных установок, философия одновременно явно формулирует различные интересы, существующие в жизни, и предлагает точки зрения и методы, посредством которых может быть достигнут оптимальный баланс интересов. Поскольку образование — именно тот процесс, посредством которого возможно необходимое реформирование, а не только гипотетический поиск, мы получаем подтверждение тезису, что философия — это теория образования как целенаправленно осуществляемой педагогической практики.

На предыдущих страницах мы критиковали ряд теорий познания. Несмотря на существенные отличия, все они сходятся в одном фундаментальном отношении: они предполагают существование некоторых базовых противопоставлений, что, говоря на специальном философском языке, делает их дуалистичными. Теория, которая выдвигается здесь, строится на основе единства мира, или, иначе говоря, континуальности, или непрерывности. Противопоставления восходят к тем крепким и прочным барьерам, которые разграничивают социальные группы и классы: богатых и бедных, мужчин и женщин, благородных и простолюдинов, власть имущих и обездоленных. Эти барьеры препятствуют свободному общению, в результате накапливается различный жизненный опыт, каждый со своими изолированным предметным содержанием, целью и шкалой ценностей.

Такое состояние общества и должно порождать дуалистическую философию, если философия — честное осмысление опыта. Если же она преодолевает дуализм — а это делают многие философии, — то обычно посредством обращения к чему-то более высокому, чем эмпирический опыт, уходя в мир абстракций. Отрицая дуализм на словах, подобные теории поддерживают его на деле, поскольку проводят разграничение между объектами этого мира, рассматриваемыми как видимости, кажимости, и недоступной восприятию сущностью действительности.

Пока и поскольку существуют эти разграничения, к ним добавляются новые, каждое оставляет свой след на системе образования, а в результате последняя превращается в склад разнообразных целей и процедур. В конструкции системы уравниваются влияния отдельных друг от друга факторов и ценностей (см. гл. XVIII). В дальнейшем обсуждении мы сформулируем в философских терминах различные противостоящие друг другу концепции, используемые в теории познания.

Прежде всего существует оппозиция эмпирического и рационального знания. "Первое присуще повседневным делам, служит целям (не занятого интеллектуальным трудом) человека и способствует Установлению постоянных связей с окружающей средой. Такое знание ценится невысоко, если не презирается, как чисто утилитарное, недостаточное по культурному потенциалу. Рациональное знание, как предполагается, структурирует действительность определенным, интеллектуальным способом; к нему следует стремиться

ради него самого, и завершается оно должно чисто теоретическим озарением, не опошленным использованием в обыденной жизни. В социальном плане эта оппозиция соответствует различию между теми знаниями, которыми обладают трудящиеся массы, и теми, что отличают обеспеченный класс, которому не надо беспокоиться о хлебе насущном.

В философском плане эта оппозиция оборачивается противопоставлением частного и общего. Опыт — совокупность более или менее изолированных частных случаев, с каждым из которых его субъект познакомился отдельно. Разум имеет дело с универсалиями, общими принципами — законами, находящимися на более высоком уровне знания, чем знание конкретных фактов. Переводя обсуждение в педагогический план, заметим, что таким же образом происходит накопление знаний ученика, который должен изучить, с одной стороны, массу конкретных фактов, а с другой — знакомится с научными законами и общими взаимосвязями. Первое легче всего проиллюстрировать обычным способом преподавания географии; математика, за исключением начатков счета, дает пример последнего. Со всех практических точек зрения эти предметы представляют два независимых мира.

Другая антитеза выражается двумя смыслами слова «учение». С одной стороны, учение обозначает существующее знание, как оно передано книгами и образованными людьми; нечто внешнее, накопленное знание, готовое к употреблению, как бы находящееся на хранении. Если истина существует где-то в готовом виде, то задача заключается в том, чтобы пойти и взять ее. Таким образом, с другой стороны, под учением понимаются конкретные действия человека, получающего знания, и в этом смысле учение — активная, лично осуществляемая деятельность. Здесь возникает дуализм знания как чего-то внешнего, или, как это часто называют, объективного, и чисто внутреннего, субъективного, психологического. На одном полюсе расположился корпус готовых истин, а на другом — ум, оснащенный способностью познания (если только он желает ее проявить, чего он нередко, как ни странно, не хочет делать). Часто упоминавшееся разобщение предметного содержания и метода — образовательный эквивалент данного дуализма. В социальном плане это различие обязано двум сторонам жизни: одна зависит от власть предержащих, а вторая позволяет индивидам действовать самостоятельно.

Активность и пассивность в познании — еще один пример дуализма. Считается, что чисто эмпирические, материальные вещи познаются благодаря впечатлениям, тем или иным образом отпечатывающимся в уме или транслирующимся в сознание посредством органов чувств. Напротив, рациональное и духовное знания,

как предполагается, началом своим имеют деятельность, зародившуюся в самом сознании и разворачивающуюся с тем большим успехом, чем дальше держится разум от всякой возможности запятнать себя впечатлениями от внешних объектов. Различие между тренировкой органов чувств, «предметными уроками» и лабораторными занятиями, с одной стороны, и чистыми идеями, содержащимися в книгах и извлеченными — так считается — посредством некоего таинственного проявления умственной энергии, с другой, — контраст между этими типами учения вполне выражает этот дуализм в образовании. В социальном плане данное противопоставление наглядно отражает различное положение в обществе непосредственно занятых физическим трудом и имеющих возможность свободно предаваться культурному досугу.

Еще одно противопоставление связано с отношениями между интеллектом и эмоциями. Эмоции считаются чем-то сугубо личным и якобы не имеющим ничего общего с деятельностью чистого интеллекта, познающего истину (единственное исключение составляет интеллектуальное любопытство, почему-то считающееся эмоцией). Интеллект — холодный свет; эмоции — томящий жар. Ум стремится к истине; эмоции направлены на личные выгоды и потери. Именно этим дуализмом вызвано систематическое пренебрежение к интересу, которое часто здесь отмечалось вместе с необходимостью использовать на практике для большинства учеников внешние (и неадекватные) формы поощрения и наказания, чтобы заставить человека, у которого есть ум (подобно карману на одежде), применить последний к истинам, подлежащим познанию. В результате мы наблюдаем, как профессиональные педагоги порицают апелляцию к ученическим интересам, но с важностью отстаивают необходимость опираться на экзамены, отметки, перевод из класса в класс и связанные с этим переживания и награды, а также другие проверенные временем формы поощрения и наказания. Роль этой ситуации в притуплении чувства юмора у педагогов еще не получила заслуженного внимания.

Кульминация всех перечисленных противопоставлений — оппозиция знания и деятельности, теории и практики, ума, отвечающего за Цель и дух действия, и тела как его органа и средства. Не будем повторять то, что уже было сказано относительно источника этого дуализма, разделяющего общество на класс, работающий своими мускулами ради хлеба насущного, и другой, свободный от экономического давления и посвящающий себя искусствам и управлению обществом. Нет необходимости снова возвращаться к тем порокам образования, которые вытекают из данного разделения. Подытожим доводы, исходя из которых следует отбросить дуалистическую концепцию и заменить ее идеей континуальности.

1) тие физиоло Исследующей по ее стопам психологии продемонстрировало связь умственной деятельности с работой нервной системы. Признание этой связи слишком часто просто заменяло прежнюю антитезу души и тела. В действительности нервная система лишь специализированный механизм, объединяющий все виды телесной активности. Она не оторвана от них, подобно тому как двигательные органы не изолированы, а наоборот, посредством нервной системы умственный и двигательный виды деятельности чутко взаимодействуют друг с другом. Мозг, по существу, представляет собою орган, приспособляющий друг к другу стимулы, полученные от окружающей среды и направленные на отклики. Приспособление, надо подчеркнуть, взаимное: не только мозг в ответ на сенсорное возбуждение направляет органическую деятельность на любой объект окружающей среды, но следующий стимул определяется этим ответом. Рассмотрим, например, что происходит, когда плотник стругает доску или гравер работает над пластиной, или любой другой случай последовательно протекающей деятельности. Каждая двигательная реакция одновременно приспособляется к состоянию дел, фиксируемому органами чувств, и формирует следующий сенсорный стимул. Обобщая приведенные примеры, можно заключить, что мозг — устройство для постоянной реорганизации деятельности таким образом, чтобы поддерживалась ее непрерывность. Иными словами, мозг модифицирует будущие действия, которые требуются исходя из того, что уже сделано. Континуальность работы плотника отличает ее как от рутинного, тождественного повторения одного и того же движения, так и от случайных действий, в которых нет ничего целостного. А своей континуальностью (непрерывностью, последовательностью) эта работа обязана тому обстоятельству, что каждое предыдущее действие прокладывает путь к последующему и в них обоих уже учтены достигнутые результаты. Такой способ организации лежит в основании любой ответственной деятельности. Установив связь знания с нервной системой, а последней — с непрерывным приспособлением к изменяющимся условиям, не приходится сомневаться в том, что знание связано именно с деятельностью реорганизации, а не является чем-то изолированным, завершенным в себе самом.

2. Развитие биологии позволяет провести мысленную прямую от нашего изложения к теории эволюции. Философское значение этой теории состоит именно в том, что она подчеркивает непрерывность развития: от простых форм к более сложным, органическим формам, вплоть до человека. Живое берет свое начало в структурах, в которых организм приспособляется к среде на органическом уровне, а роль того, что можно было бы назвать разумом, минимальна. По мере усложнения деятельности, необходимости координировать возраста-

ющие числа факторов пространства и времени разум начинает играть все более заметную роль, ибо перед ним лежит расширяющееся пространство будущего, которое надо предвидеть и планировать. Приведенные соображения заставляют теорию познания отказаться от понимания разума как созерцателя мира и связанной с данным представлением концепцией самодостаточного познания. Идея органического развития подчеркивает, что живое существо — часть мира, разделяющая его превратности и блага, способная обеспечить себе безопасность в этом ненадежном мире, только полностью используя интеллект, чтобы предсказывать последствия происходящего и соответственно планировать свои собственные действия. Если живое, обретающее опыт существо — непосредственный участник событий в мире, которому оно принадлежит, тогда знание — способ участия, ценный настолько, насколько он эффективен. Знание не может быть праздным взглядом безучастного зрителя.

3. Огромное влияние на преобразование теории познания оказал экспериментальный метод — способ не только получить новое знание, но и убедиться в его истинности и не путать с простым мнением. Экспериментальный метод имеет две стороны. а) Он означает, что мы вправе назвать что-либо знанием только тогда, когда благодаря нашей деятельности произошли некоторые фактические изменения в объектах, которые соответствуют использованным предположениям и подтверждают их. Вне таких, вполне определенных, изменений наши представления не более чем гипотезы, теории, предположения, догадки, они подлежат лишь ориентировочному принятию и использованию в качестве указаний на эксперименты, которые следует провести. б) Экспериментальный метод подтверждает, что мышление полезно ровно в той мере, в какой предвосхищение будущих последствий сделано на основе полного обзора существующих условий. Иными словами, экспериментирование не равнозначно автоматическому реагированию. Действительно, избыточная активность — неизбежный фактор всего нашего поведения. В эксперименте последствия непременно фиксируются и затем используются, чтобы предсказывать и планировать подобные ситуации в будущем. Чем полнее понят смысл экспериментального метода, тем определеннее мы пытаемся использовать материальные ресурсы и преодолевать препятствия, с которыми сталкиваемся, соотнося свои действия с предшествующей работой интеллекта. То, что мы называем магией, было во многих случаях экспериментальным методом дикаря, но он подвергал испытанию удачу, везение, а не идеи. Научный экспериментальный метод, напротив, есть испытание идей, следовательно, даже не принеся на практике — в Данный момент — удачу, он плодотворен в принципе, потому что, когда наши цели серьезно продуманы, мы учимся на своих неудачах.

Экспериментальный метод как способ научного познания сравнительно нов, хотя как практическая процедура он стар как мир. Неудивительно, что люди не вполне осознают его возможности. Применение экспериментального метода видится главным образом в некоторых технических и чисто физических вопросах. Потребуется, несомненно, немало времени, чтобы люди поняли его плодотворность, в том числе для выдвижения, а также проверки идей в социальной и нравственной областях. Люди по-прежнему хотят придерживаться догм, представлений, установленных властью, освободить себя от неприятной обязанности думать и затем нести ответственность за свои поступки, совершенные не без помощи собственного мышления. Они склонны сводить самостоятельные размышления к рассуждениям о том, какую из конкурирующих систем догм следует принять. Поэтому, как сказал Джон Стюарт Милль, школы лучше приспособлены для того, чтобы готовить последователей, а не исследователей. Но каждый шаг по пути распространения экспериментального метода будет помогать избавляться от книжных, казуистических и авторитарных способов формирования представлений, которые царили в школах прошлого. Они будут заменены методами, способными стимулировать интерес к людям и явлениям, направляемый общими целями распространения господства человека над пространством и даже временем. Теория познания должна выводиться из наиболее успешной практики его приобретения, а затем использоваться для усовершенствования старых методов.

## 2. Направления в методологии

Разные философские системы — схоластика, сенсуализм, рационализм, идеализм, материализм, эмпиризм, трансцендентализм, прагматизм и т. д. — концептуально различают метод познания. Многие из них критиковались в этой книге в связи с обсуждением той или иной образовательной проблемы. Сейчас нас интересуют отклонения от того метода, который показал себя наиболее эффективным в достижении знания, ибо рассмотрение отклонений может помочь нам понять, какое место знания занимают в опыте. Считается, что функция знания состоит в том, чтобы открыть свободный доступ к имеющемуся опыту для использования в последующем его накоплении. Слово «свободный» подчеркивает принципиальную разницу между знаниями и навыками. Приобретая навыки, человек претерпевает изменения, которые формируют предпосылки к более легким и эффективным действиям в сходном направлении в будущем. Таким образом, навыки тоже помогают использовать в дальнейшем предшествующий опыт.

В определенных пределах они исполняют эту функцию успешно. Но вне знания навыки не позволяют ощутить изменения условий, новизны. Им не свойственно предвидеть возможности изменений, поскольку они предполагают, что новая ситуация во всём существенном будет подобна старой, часто уводят в сторону, мешают человеку успешно выполнить задачу. Рабочие навыки, не подкрепленные знанием, подведут механика, если в работе машины произойдет что-то неожиданное. Человек, который по-настоящему понимает машину, знает, что делать. Он знает, при каких условиях имеющиеся навыки достаточны, и способен осуществить нужные изменения в них, которые позволят приспособить их к новым условиям.

Иными словами, знание есть понимание тех связей явления, которые определяют применимость этого знания в данной ситуации. Возьмем крайний пример: дикари воспринимают пылающую комету подобно другим, угрожающим их безопасности, событиям. Поскольку у них в обычае пугать диких животных или своих врагов воплями, битьем в гонги, размахиванием оружия и т. д., они тем же способом пытаются отпугнуть и комету. Для нас этот способ настолько очевидно абсурден, что мы не замечаем, что дикари просто используют имеющиеся навыки в тех обстоятельствах, когда они ничем не могут помочь. Единственная причина, по которой мы не прибегаем к аналогичному способу, заключается в том, что для нас появление кометы не изолированный от всего остального странный случай, мы осознаем его в связях с другими событиями и, как говорится, находим ему место в астрономической системе мира. Мы реагируем на контекст данного события, а не только на непосредственное происшествие. Таким образом, наше отношение к появлению кометы намного *свободнее*, мы вольны рассматривать ее, если можно так выразиться, под любым из углов, образованных ее связями. Мы вправе задействовать, если посчитаем это разумным, любой из навыков, соответствующих воспринимаемому объекту. Сталкиваясь с доселе неведомым, мы действуем не прямо, а косвенно — используем воображение и изобретательность. В идеале совершенное знание должно представлять собой такую сеть взаимосвязей, в которой любой результат прошлого опыта служил бы отправной точкой для решения проблемы, возникшей в новом. В общем, если навыки вне знания представляют нам единственный способ действия, то знание позволяет выбирать из гораздо более широкого спектра навыков.

Можно указать на два аспекта общей и свободной доступности прежнего опыта для накопления последующего (см. гл. VI, п. 3). а) Один, более заметный, связан с ростом способности контролировать ситуацию. То, с чем нельзя справиться непосредственно, можно одолеть косвенно: поставить барьеры между собой и нежелательными

последствиями или как-то еще обойти их. В любом случае подлинное знание наделяет эффективные привычки настоящей **практической ценностью**. б) Оно также **расширяет смысл** пережитого опыта. Ситуация, на которую **мы откликаемся** случайным или привычным образом, практически не осознается — она не находит у нас интеллектуального отклика. Однако любое событие, при столкновении с которым знание приобретает новый опыт, приносит интеллектуальные плоды. Даже практически неудачная попытка привести в исполнение наши намерения позволяет испытать удовлетворение: мы действовали осмысленно, а не реагировали автоматически.

**Имеющееся** знание касается уже случившегося, принятого как завершенное и, следовательно, установленное и надежное, но его рекомендации относятся к предполагаемому будущему. Знание позволяет понимать, осмысливать то, что происходит сейчас или должно быть сделано в будущем. Знание врача построено на личном опыте, а также изучении описанных наблюдений и выводов других. Однако эта совокупность становится личным знанием, поскольку позволяет врачу интегрировать неизвестные события, с которыми он сталкивается, наполняет отдельные факты смыслом, связывающим их с другими известными ему явлениями. Когда знание существует «в себе», не используется для осмысления затруднительных ситуаций, оно в конце концов либо вовсе стирается из памяти, либо становится объектом чисто эстетического созерцания. Безусловно, симметрия и упорядоченность накопленного знания дают немалое эмоциональное удовлетворение, и это абсолютно естественное переживание, но созерцательное отношение эстетично, а не интеллектуально. Они (симметрия и упорядоченность) радуют взгляд, так же как и завершенная картина или хорошо спланированный ландшафт. Для подобного восприятия первоочередное значение имеет гармоничная организация, а предметное содержание совершенно безразлично, даже будь оно целиком выдуманно. Знание обретает силу тогда, когда оно предвосхищает будущее, а не говорит о давно прошедшем, что по природе своей уже не подлежит обсуждению, оно работает в живой картине мира, в которой все мы участвуем. Уже то, как легко мы упускаем из виду эту разделительную черту и почитаем за знание суждения, которые не имеют живой связи с настоящим, свидетельствует о том, что для нас прошлое и будущее неразрывны. Мы никак не можем принять концепцию мира, согласно которой в знании прошлого нет пользы для прогнозов и осмысления будущего, игнорируем рекомендации ушедших эпох только тогда, когда они безнадежно замкнуты в себе и потому неприменимы.

И все-таки во многих упомянутых методологических школах **игнорирование** перерастает в подлинное отвержение. Они рассматривают

**знание как нечто завершенное в самом себе вне зависимости от его применимости к планированию** будущего. Подобное упущение заставляет эти школы **поддерживать образовательные методы**, осуждаемые адекватной концепцией знания. Стоит только **вспомнить**, что в школах иногда считают знанием, чтобы понять, насколько оно не связано с континуальным опытом учащихся. **К сожалению, распространено мнение, что простое присвоение предметного содержания, которому случилось т**

Как бы ни было **истинно** изучаемое для тех, кто это обнаружил и в чьем опыте оно функционировало, в нем нет ничего, что делало бы его знанием! для учеников. Если изучаемый материал никак не связан с **повседневной жизнью школьника**, он от него так же далек, как Марс, и так же **нереален**, как какая-нибудь выдуманная страна.

В те времена, когда складывался и развивался схоластический метод, он соответствовал социальным условиям — помогал систематизации и рационализации материала, принимаемого на веру. Предметное содержание значило так много, что оживляло построенную на нем учебную деятельность, состоящую из дефиниций и систематизирования. В современных условиях для большинства людей схоластический метод соответствует знанию, которое никак не связано ни с каким конкретным предметным содержанием. Действия в согласии с этим методом сводятся к поиску различий, определению, установлению противоречивости и классификации без какой бы то ни было цели в опыте жизни. Представление о мышлении как чисто механической деятельности, имеющей собственные формы, которые применяются к любому материалу, как, скажем, печать оставляет отпечаток на любом пластичном материале, — это представление, лежащее в основе формальной логики, по существу, являет собой **квинтэссенцию схоластического метода**. В образовании этот метод представлен доктриной формальной дисциплины.

Противостоящие друг другу методологии познания, **именуемые** сенсуализмом и рационализмом, придают исключительно **важное значение** либо голым фактам, с одной стороны, либо абстрактным отношениям, с другой, т. е. соответственно частному и общему. **В реальном знании функции конкретизации и обобщения всегда осуществляются совместно**. Если **возникает** затруднительная ситуация, ее следует прояснить — разложить на детали, как можно более точно определенные. Уточненные факты и свойства составляют элементы возникшей проблемы, а определены они именно с помощью органов чувств. Из-за фрагментарности эти факты и свойства можно назвать частностями, поскольку в данный момент они разрознены, а наша задача — обнаружить связи между частностями и заново их соединить. Необходимо придать им смысл, поскольку им его не хватает. Все, что

предстоит узнать, смысл того, что еще ждет прояснения, выступают как частности. Но что уже известно, что уже проработано с целью применения к интеллектуальному освоению новых частных, то является общим, ибо его функция — связать в совокупность объекты, которые иначе остались бы фрагментарными. Любой факт имеет общее значение, если он используется для придания смысла элементам нового опыта. Разум — именно способность привлекать содержание предшествующего опыта к восприятию смысла нового. Индивид настолько разумен, насколько воспринимает событие, непосредственно воздействующее на его чувства, не как что-то отдельное, а в его связи с общим опытом человечества.

Без частных случаев, которые вызывают различные активные отклики органов чувств, нет ни материала для познания, ни интеллектуального роста. Без размещения этих частных в контексте смыслов, выработанных огромным опытом прошлого, т. д. без использования разума или мышления, частности остаются просто отдельными возбуждениями (раздражениями). Сенсуалисты и рационалисты, по существу, ошибались в одном и том же: они не поняли, что обе функции — сенсорное возбуждение и мышление — связаны с реорганизацией опыта, т. е. восприятие нового осуществлялось на основе уже имеющегося, тем самым поддерживалась непрерывность (непрерывность) жизни.

Методология познания, сформулированная на страницах этой книги, может быть названа прагматической. Ее существенное отличие — отставание неразрывности познания и деятельности, которая преднамеренно изменяет окружающую среду. Прагматики утверждают, что знание в строгом смысле этого слова (то, что называется силой), состоит из интеллектуальных ресурсов — всех умений и навыков, делающих действие разумным. Лишь та система установок, которая позволяет приспособлять окружающую среду к нашим потребностям, а цели и желания — к реальной, обыденной ситуации, — действительное знание. В каждый данный момент знание осознается, оно складывается из установок, которые мы используем в понимании происходящего. Знание как действие выводит некоторые из наших установок на сознательный уровень, чтобы разрешить возникающие затруднения через осознание связи между нами и миром, в котором мы живем.

**Резюме.** То разделение общества, которое препятствует свободному и полному взаимодействию людей, ведет к тому, что знания представителей разделенных классов становятся все более и более односторонними. Противостоящие теории познания формулируют черты, характерные для этих ограниченных и односторонних секторов опыта; односторонних, ибо социальные барьеры не позволяют опыту

одних обогащаться и пополняться опытом других, находящихся в ином положении. Эмпирики, чей опыт не выходит за пределы повседневности, не осознают цели той деятельности, которой служат; рационалисты наслаждаются царством смыслов, к активному созданию коих они никак не причастны. Материалисты прямо контактируют с объектами и должны постоянно приспособлять к ним свои действия; идеалисты изолируют смыслы от объектов и помещают их в религиозный или так называемый духовный мир, отделенный от вещей. Те кто озабочен прогрессом, стремятся изменить традиционные представления, подчеркивают важность индивидуального фактора в познании; другие, чье главное дело противостоять изменениям и сохранять унаследованные истины, подчеркивают их универсальность и неизменность и т. д.

Поскольку демократия принципиально выступает за свободный обмен опытом, социальную преемственность, она должна способствовать развитию теории познания, методологическая база которой — любой опыт должен быть доступен каждому. Последние достижения в физиологии, биологии и экспериментальных науках располагают определенными интеллектуальными средствами, необходимыми для разработки и формулировки такой теории. Их образовательный эквивалент — связь приобретенных в школах знаний с деятельностью, протекающей в среде повседневной совместной жизни.

# Глава XXVI. Теории нравственности

## 1. Внутреннее и внешнее

Этика — философская дисциплина, исследующая проблемы нравственного поведения, поэтому все существующие виды противопоставления **разума** и деятельности неизбежно выражаются в ней. Поскольку различные формулировки этой оппозиции используются для оправдания и идеализации методов, применяемых в воспитании нравственности, будет уместно провести их краткое критическое обсуждение. В педагогической теории считается общепринятым, что формирование характера — одна из важнейших целей школьного обучения. Следовательно, чтобы определить необходимые для этого условия, важно критически осмыслить существующие представления о связи **интеллекта** и характера.

Первая **трудность**, с которой мы сталкиваемся, — распространенность представлений о морали, раскалывающих **деятельность** на два **аспекта, противопоставляе** и внешний, или духовное и **физическое**. Данное **противопоставление** — кульминация различных форм дуализма разума и мира, души и тела, цели и средств, на которые **мы** так часто указывали. В этике **упомянутый дуализм** резко разграничивает мотив действия и его последствия, а также характер человека и его поведение. **Мотив** и характер **считаются чем-то** чисто «внутренним», присущим исключительно психике, в то время как последствия действий и поведение находятся вне ее: поведение напрямую связывается с действиями, посредством которых осуществляются мотивы, а последствия — с результатом этих действий. Разные школы отождествляют нравственность **либо** с внутренним намерением, **либо** с внешними действиями и результатами, отделяя одно от другого.

Целенаправленное действие преднамеренно; оно включает сознательно предвидимую цель, мысленное взвешивание аргументов «за» и «против», а также осознанное стремление, желание добиться результата. Тщательный выбор цели и осознание стремления требуют времени, в течение которого намерение еще не выявляется: человек еще не определился, не знает, что делать, и медлит с конкретными действиями, насколько возможно. Его состояние можно сравнить с положением человека, собирающегося перепрыгнуть через канаву. Уверенность в возможности или невозможности это сделать подвигла бы его на определенные действия в том или ином направлении. Но если он все еще размышляет, он, стало быть, сомневается, колеблется. В течение того времени, когда ничего конкретного не предпринимается, человек перераспределяет силы, определяет направление действия. Он прики-

**дывает** на глаз ширину канавы, собирается с силами, оглядывается, **нет** ли иного способа перебраться, размышляет, так ли уж важно для **него** оказаться на противоположной стороне. Все это указывает на активизацию сознания, на его обращенность к собственным силам, желаниям, положению и т. д.

Очевидно, однако, что эта внутренняя рекогносцировка лишь часть целостной деятельности в ее разворачивании во времени. Не следует думать, что сначала идет чисто психический процесс, который затем резко сменяется совершенно иным, физическим: существует единое непрерывное поведение, переходящее от отдельных, робких, неуверенных проявлений к более явным и определенным. Деятельность поначалу напоминает мобилизацию и настройку организма; когда вырабатывается установка, последний обретает готовность координированно функционировать — и тогда предпринимается то или иное конкретное действие. Конечно, можно называть мысленной или психической ту стадию непрерывной деятельности, которая в основном происходит в мозгу, но это этап определения и формирования, и только в полноте своего разворачивания деятельность проявится как активность, направленная на изменение окружающей среды.

Наши мысли, наблюдения, желания и устремления существенны, потому что они представляют собой начинающиеся, возникающие действия, которые превратятся потом в определенные поведенческие акты. Они содержат в себе зачатки приспособления к органической среде и потому важны: в них наше единственное спасение от власти рутинных привычек и слепых импульсов. Это — обретение нового смысла в процессе развития. Следовательно, обычно, когда наши инстинкты и сформированные привычки перестают успешно действовать в новых условиях, происходит акцентуация нашего сознания: мы прислушиваемся к себе, чтобы реорганизовать собственную позицию, прежде чем определить способ действия и осознать его необратимость. Если не попытаться проложить себе путь грубой силой, то следует модифицировать наши органические ресурсы, чтобы приспособить их к конкретным особенностям ситуации, в которой мы оказываемся. Сознательное намерение и желание, предшествующие целенаправленному действию, является тогда методом приспособления, к которому приходится прибегать в сомнительных ситуациях.

Эта функция сознания в непрерывной деятельности не всегда исполняется. Отрицательное отношение к ситуации, сложившейся в результате успешной деятельности, и стремление изменить ее (ситуацию) стимулируют воображение. Нужно заметить, однако, что образ иного положения вещей не всегда формируется, чтобы помочь Найти выход изобретательному мышлению и памяти. Если нет сознательной установки на создание этого образа, вместо проверки осуще-

ствимости достижения целей в данных условиях воображение позволяет себе свободно воспарить — просто ради эмоционального удовлетворения, которое принесит такой полет. Когда успешному проявлению способностей препятствует неподходящая среда (природная или социальная), самый легкий путь — строить воздушные замки и подменять этим подлинно умственную работу. Иными словами, наше поведение пасует, а ум занят созданием воображаемого мира. Разрыв между мыслью и поведением отражен в тех теориях, которые резко разграничивают психическое как внутреннее поведение, а также последствия как чисто внешнее.

Подобное расщепление может быть и неслучайным в опыте отдельного человека. Социальная ситуация способна заставить людей, обычно склонных к выражению своих мыслей, уйти в себя, т. е. в свой внутренний мир, не дав им средств, при помощи которых их идеи и стремления могли бы использоваться для реорганизации окружающей среды. В таких условиях люди пытаются отплатить чуждой и враждебной окружающей среде презрением. Они ищут убежища и утешения в мире своих фантазий и подавленных стремлений, которые считают более реальными и идеальными, чем презираемый внешний мир. Подобные периоды не раз повторялись в истории. В ранние века христианской эры этические системы стоицизма, катакомбного христианства и других религиозных движений того времени формировались под влиянием именно таких условий. Чем с большим количеством препятствий они сталкивались на пути реальных действий, способных выразить существующие идеалы, тем определеннее становилась самодостаточность как сущности этики. Внешний мир, в котором разворачивается деятельность, считался нравственно индифферентным. Нравственная оценка зависела от наличия достойного мотива, невзирая на то что мотив не был движущей силой мира. Почти такого же рода ситуация позднее, в конце XVIII и начале XIX столетия, возникла в Германии, что позволило Канту настойчиво выдвигать в качестве единственной нравственной добродетели добрую волю, причем воля рассматривалась как нечто завершенное в себе, вне действия и изменений (последствий), произведенных в мире. Позже такая позиция привела к идеализации существующих социальных институтов как непосредственных воплощений разума.

Чисто внутренняя этика «доброй воли», утверждения достаточности благих намерений независимо от того, что из этого выйдет, естественно, породила реакцию, широко известную как утилитаризм. По сути, **утверждалось**, что нравственно важно не то, чем человек является внутри своего собственного сознания, а что он делает — последствия, которые возникают в результате его действий, изменения в мире, которые он фактически производит. Внутренняя нравственность

подверглась нападкам как нечто субъективное, надуманное и сентиментальное, — она как бы предоставляла людям право **облагораживать**, защищать любую догму, благоприятную для их личного интереса, любой каприз воображения, называя это интуицией или идеалом совести. Результаты, поведение — только они значимы, только они предоставляют единственный критерий этики.

Житейская этика, а следовательно, и этика отношений в школьном **коллективе, похоже**, представляют собой непоследовательный компромисс обеих концепций. С одной стороны, некоторым внутренним **переживаниям** придается большое значение: если намерения хороши и человек правильно эмоционально относится к ситуации, то он освобождается от полноты ответственности за свое поведение. С другой — поддержание общественного порядка и соблюдение элементарных приличий по отношению к окружающим требуют определенных действий, независимо от того, имеет ли индивид какой-либо интерес или подготовку к ним, необходима огромная настойчивость, чтобы добиться выполнения этих требований. Ученик должен подчиняться школьным требованиям; он должен «грызть гранит науки»; он должен повиноваться учителям; он должен формировать свой характер — все перечисленные предписания предполагают и подчеркивают обязательность непосредственного исполнения, независимо от образа мыслей и личных желаний, без учета возможных влияний такого образа действий на какие-то другие, менее очевидные события.

Хочется надеяться, что выше мы достаточно подробно описали метод, посредством которого можно избежать обоих зол. Обе крайности, вместе или порознь, будут возникать везде, где люди, независимо от возраста, лишены возможности участвовать в перспективном предприятии, вызывающем интерес и требующем работы ума. Участие в непрерывной (последовательной) деятельности, воплощающей собственный интерес ученика, достижение определенного результата, а не рутинная привычка, следование продиктованным руководствам, капризная импровизация неизбежно ведет к возникновению осознанных **цели**, желания и размышления. Только в таких случаях стремления и размышления становятся естественным фактором во внешнем поведении. Таковы дух и свойства деятельности, направленной на конкретные последствия, а не на формирование изолированного внутреннего царства отдельной психики.

## 2. Противопоставление долга и интереса

Вероятно, чаще всего в дискуссиях о нравственности действия, продиктованные интересом, противопоставляются действиям, совершенным из принципа. Основываться на принципе — значит действовать

незаинтересованно, в согласии с общим законом, который выше всяких личных соображений. Действовать исходя из интереса, как часто голословно утверждают, — значит поступать эгоистично. Это ставит изменчивые желания выше преданности неколебимому нравственному закону. Ложное представление об интересе, лежащее в основе данного противопоставления, мы уже обсуждали (см. гл. X), а теперь рассмотрим некоторые моральные аспекты вопроса.

Возможно, все дело в том, что поддерживающие сторону тех, кто действует исходя из интересов, пользуются термином «личный интерес». Они рассуждают так: человек не будет действовать, если у него нет к этому интереса, и если кто-то утверждает, что действовал из принципа или из чувства долга, в действительности его что-то привлекает к определенному образу действия, — у него есть к этому «какой-то личный интерес». Посылка разумна, заключение ложно. В ответ противники теории личного интереса доказывают, что поскольку человек способен из благородства забывать о себе и поступать самоотверженно, постольку он может участвовать в деле, в котором незаинтересован. Снова посылка разумна, а заключение ложно. Ошибки <sup>и тех</sup> и других коренятся в ложном представлении об отношении интереса и личности.

Обе стороны считают личность величиной постоянной и изолированной. Вследствие этого резко противопоставляются действия в интересах личности и действия без личной заинтересованности. Если личность — нечто фиксированное, существующее отдельно от его действий, то действие из интереса означает попытку получить что-то для себя: известность, одобрение окружающих, власть над другими людьми, денежную прибыль или удовольствия. Воспринимая такой подход как циничный взгляд на человеческую природу, представители другой стороны говорят о благородных людях, действующих без всякого интереса. Однако, если рассуждать непредубежденно, совершенно ясно, что человек всегда заинтересован предметом своей деятельности, иначе он не стал бы этим заниматься. Врач, продолжающий лечить больных во время чумы с опасностью для собственной жизни, более заинтересован в эффективности своей работы, чем в собственной безопасности. Но толковать этот интерес как ширму для его заинтересованности в чем-то другом, чего он добивается на самом деле — денег, хорошей репутации или признания заслуг, а его деятельность как средство достижения скрытой эгоистической цели означало бы искажение фактов. Как только мы признаем, что личность не что-то законченное, готовое, а нечто непрерывно формирующееся посредством выбора той или иной линии действия, вся ситуация проясняется. Интерес человека к продолжению работы, несмотря на прямую опасность для жизни, означает, что его личность тесно связана с

этой работой. Если бы он в конце концов сдался и предпочел собственную безопасность и комфорт, это бы свидетельствовало о том, что он предпочел стать *другой* личностью. Ошибка коренится в отделении интереса от личности и в предположении, что личность — цель, а интерес к предметам, действиям и другим людям — средство. На деле личность и интерес — два названия для одного и того же: активный интерес, его направление и сила, демонстрирует и измеряет качества личности. И если осознать, что наличие интереса означает активную динамичную *идентификацию* личности с некоторым объектом, все это ложное противопоставление рушится.

Бескорыстие человека, например, не предполагает ни отсутствия у него заинтересованности (он ведь не раб и не робот), ни безразличия к своей судьбе, что указывало бы на незрелость и бесхарактерность. Понятие «бескорыстие» вне этого конкретного теоретического противоречия распространяется на такие цели и объекты, которые обычно интересуют человека. И если перечислить те виды интересов, в связи с которыми обычно прибегают к этому эпитету, то обнаружится, что им присущи две характерные особенности, связанные между собой.

1. Бескорыстная личность осознанно идентифицирует себя со всем спектром связей, затрагиваемых ее деятельностью, а не проводит резкую разграничительную черту между собой и другими объектами и явлениями, которые можно считать чуждыми и безразличными. 2. Она расширяет и совершенствует представления о себе, включая в них происшедшие изменения по мере того, как они проявляются. Когда врач начинал свою карьеру, он, возможно, и не думал о чуме, не идентифицировал себя со службой в таких условиях. Однако, как только нормально растущая, активная личность обнаруживает, что профессия предполагает подобный риск, она с готовностью принимает его как составную часть собственной деятельности. Сильная личность расширяет диапазон своих связей с миром, принимая (а не отторгая) и те из них, которые прежде не могла предвидеть.

В таких кризисах реорганизации — а они бывают и небольшими, и значительными — происходит конфликт принципа с интересом. Жить и работать в привычных условиях легко и приятно, а когда случается что-то неожиданное, изменяются условия, приходится совершать усилия и действовать вопреки своим привычкам, а это вызывает раздражение. Поскольку в прошлом человеку удавалось выполнять свой Долг без каких-либо неприятных неожиданностей, почему бы не поступать так и впредь? Поддаться этому искушению означало бы, что личность (как совокупность интересов) вполне завершена, сформирована. Любая привычка, сколь бы эффективной она ни была в прошлом (и чем эффективнее, тем вернее), ставит человека перед таким Искушением. В критическом положении действовать из принципа не

означает исходить из абстрактного чувства долга, при этом ориентируются на *порядок вещей*, а не *обстоятельства*, которые его сопровождают. Принцип поведения врача — его вдохновляющая цель и *дух* деятельности — забота о больных. Принцип не внешнее оправдание (непрерывности), а всего лишь другое название для ее континуальности (непрерывности). Если последствия деятельности нежелательны, действовать из принципа — значит подчеркивать ее порочность. Человек, который гордится тем, что действует из принципа, возможно, просто не пытался определить наилучший путь, прежде чем настаивать на своем праве идти этим путем. Он воображает, что некий абстрактный принцип оправдывает его поведение, и не понимает, что в оправдании нуждается сам его принцип.

Если считать, что школьные условия обеспечивают необходимые возможности для плодотворных занятий, то именно интерес к учению в целом, в его непрерывном развитии, привлекает ученика к работе, несмотря на временные отвлечения и раздражающие препятствия. Если нет достойной деятельности, значение которой со временем возрастало бы, апелляции к принципу — чистая риторика, либо форма упрямой гордости, либо апелляция к посторонним соображениям, прикрытым благородным названием. Несомненно, бывают обстоятельства, в которых интерес на время пропадает и внимание настолько ослабевает, что необходимо подкрепление. Но поддерживает человека в эти трудные периоды не верность абстрактному долгу, а интерес к своему занятию. Обязанности, или функции, суть определенные действия, необходимые для исполнения деятельности, или, проще говоря, своей работы. Человек, искренне заинтересованный в своей работе, способен выдержать временное разочарование, выстоять перед лицом препятствий, принять вместе с преимуществами и трудности: ему даже интересно встречать и преодолевать трудности и соблазны.

### 3. Интеллект

Этические дискуссии часто сопровождается примечательный парадокс. С одной стороны, нравственное отождествляют с рациональным. Разум считается источником окончательных, интуитивно нравственных суждений, он единственный (как, например, в теории Канта) обеспечивает надлежащий мотив поведения. С другой стороны, как будто преднамеренно постоянно недооценивается конкретная, повседневная деятельность разума. Этику часто считают какой-то совершенно особой областью знания, отличной от обыденной, а совесть понимают как что-то не имеющее решительно ничего общего с сознанием. Это разделение, если оно справедливо, весьма значимо

для образования. Когда мы декларируем развитие характера как *высшую* цель и одновременно ведем себя так, будто приобретение *знаний* и расширение понимания, которые неизбежно занимают большую часть школьного времени, не имеют ничего общего с характером, нравственное воспитание безнадежно проваливается. При таком положении дел оно сводится к штудированию некоего катехизиса, к лекциям по этике — изучению того, что другие люди думают по поводу достоинств и долга. Подобные уроки дают хоть какой-то результат лишь в той мере, в какой ученикам доводилось прежде испытывать уважительное сочувствие к несчастьям других. Без сочувствия эти уроки оказывают не большее влияние на формирование характера, чем сведения о горах Азии; если сочувствие услужливое — оно хуже, чем бесчувствие: оно причает перекладывать ответственность за свои беды на других, обычно тех, кто облечен властью, усиливая тем самым их зависимость от последних. Фактически преподавание этики как предмета было эффективно только в тех странах, где она была частью авторитарного правления, осуществляемого кучкой людей. Эффект давало не преподавание как таковое, а постоянное подкрепление этих уроков всем режимом, частью которого они были. Пытаться в демократическом обществе получить от лекций по этике сходные результаты по меньшей мере наивно.

На другом конце спектра располагается сократовско-платоновская школа, отождествлявшая знание и добродетель: никакой человек не делает зла сознательно, а лишь по незнанию добра. Эту доктрину обычно критикуют на том основании, что человеку, как правило, прекрасно известно, как должно поступать, и все же он следует по дурному пути: хорошее поведение рождается не из знания, а из привычки. Аристотель критиковал платоновские представления, используя следующие соображения: добродетель подобна искусству, в ее применении, как в медицине, опытный практик искуснее, чем человек, обладающий теоретическими знаниями, но не имеющий никакого практического опыта в обращении с болезнями и лекарствами. Важно, однако, договориться, что следует считать знанием. Аристотель игнорирует суть учения Платона, который считал, что человек не может достичь теоретического понимания добра, не пройдя через годы практики и суровой дисциплины. Знание добра, по Платону, нельзя получить из книг или от других людей, оно достигается посредством **Продолжительного** образования, становится заключительным и высшим даром зрелого жизненного опыта. Независимо от позиции Платона легко почувствовать, что термин «знание» одновременно **Используется** для обозначения таких далеких друг от друга объектов, как непосредственное и жизненно важное, личное убеждение, приобретенное и проверенное на опыте, и полученные из вторых рук, в бо-

льшой мере в символической форме сведения о том, что люди вообще верят в то-то и то-то, — сугубо абстрактная информация. Само собой разумеется, что обладание такой информацией не гарантирует хорошее поведение, не затрагивает **сколь-нибудь** глубоко характер. Но если под знанием подразумеваются убеждения, приобретенные путем **проб** и подтверждений, например **в** том, что сахар — сладкий, а хина — горькая, то все выглядит иначе. Всякий раз, когда человек садится на стул, а не на горячую плиту, берет в непогоду зонтик, обращается при нездоровье к врачу, т. е. совершает какое-либо из тысячи действий, составляющих его повседневную жизнь, он доказывает, что любое знание находит прямой выход в поведении. Есть все основания полагать, что знание о добре такого рода имеет аналогичное выражение. В самом деле, слово «добро» — пустой звук, если только оно не подразумевает повседневное практическое знание о том, что это такое, как в упомянутых ситуациях. Знание о том, что другие люди считают хорошим, способно подвигнуть человека на поступки, вызывающие их одобрение. Во всяком случае такое знание может позволить ему произвести на других благоприятное впечатление, но оно не способно породить в человеке личную инициативу на ниве служения добру и верности соответствующим идеалам.

Нет смысла дискутировать о точном значении термина «знание». Для образовательных целей достаточно обратить внимание на различные качества, обозначаемые одним и тем же словом, и понять, что только знание, полученное посредством самостоятельного проживания всех трудностей опыта, существенным образом воздействует на поведение. Если ученик узнает разные вещи из книг, причем только в связи со школьными уроками и ради того, чтобы повторить, когда его вызовут, выученное, то знание будет некоторым образом влиять на поведение, но только на ту его часть, которая ведает воспроизведением чужих утверждений по чужим требованиям. Нет ничего удивительного в том, что такое «знание» никак не сказывается на жизни ученика вне школы. Впрочем, этот пример дает повод не столько для противопоставления знания поведению, сколько для неуважения к подобным знаниям. То же можно сказать и относительно изолированного специального знания: оно влияет на человеческие действия, но только в собственной узкой области. По сути дела, проблема нравственного воспитания в школах составляет единое целое с проблемой обеспечения возможности получения подлинного знания — знания, связанного с системой импульсов и навыков. Знание свойств динамита, которыми обладает химик, может **быть** по форме идентично со знанием этого вещества взломщиком сейфов, но в действительности эти знания различны, потому что встроены в поведенческие цепи сными целями и навыками.

Наше прежнее обсуждение предметного содержания как движения от деятельности, имеющей непосредственную цель, к расширению ее смысла, обнаруживаемому в географии и истории, и далее к научно организованному знанию было основано на идее поддержания жизненно важной связи между знанием и деятельностью. Все изучаемое, когда оно используется в целенаправленной деятельности и предполагает сотрудничество с другими, — нравственное знание, считается оно таковым сознательно или нет. Оно имеет нравственное значение, ибо созидает социальный интерес и развивает интеллект, необходимый, чтобы сделать этот интерес практически эффективным. Предметы учебного плана представляют стандартные факторы социальной жизни, и именно поэтому они — средства посвящения в социальные ценности. Освоенные просто как школьные предметы, они имеют лишь специальную ценность, но, когда осознается их социальное значение, эти предметы начинают питать нравственный интерес и развивать нравственное чувство. Кроме того, все свойства ума, обсуждавшиеся при рассмотрении метода познания, по своей сущности являются нравственными качествами. Непредубежденность, целеустремленность, искренность, широта взглядов, тщательность исполнения, ответственность за последовательное развитие принятых гипотез — моральные черты. Привычка отождествлять нравственные характеристики с внешним послушанием авторитарным предписаниям обычно приводит к пренебрежению этической ценностью этих интеллектуальных установок, но та же привычка сводит мораль к мертвой, механической рутине. Следовательно, хотя такая позиция и имеет нравственные результаты, последние тем не менее в демократическом обществе, где так много зависит от личной позиции человека, нравственно нежелательны.

#### 4. Общественное и нравственное

Все противопоставления, которые мы не только критиковали в предшествующих главах, но и отталкиваясь от которых мы построили свою концепцию образования, проистекают из слишком узкого представления об этике. С одной стороны, ей придается сентиментально-Добродетельный вид независимо от ее способности быть эффективным социальным инструментом, а с другой, настолько выпячиваются Условности и традиции, что нравственность низводится до списка конкретных, предписанных поступков. В действительности этика столь же широка, сколь разнообразны действия, касающиеся наших отношений с другими людьми. Потенциально это включает вообще **Все** наши действия, даже если в момент их выполнения мы не думаем об их социальных аспектах, поскольку любой поступок изменяет уста-

новку, порождая некое намерение или желание. И невозможно сказать, когда привычка, закрепленная таким образом, может прямо и заметно повлиять на нашу связь с другими людьми. Некоторые черты характера так очевидно связаны с нашими социальными отношениями, что мы называем их нравственными в оценочном позитивном смысле (например, в словосочетании «нравственный человек»): правдивость, честность, чистота помыслов, дружелюбие и т. д. Однако это лишь свидетельствует о том, что они центральны по сравнению с некоторыми иными нашими отношениями, т. е. влекут за собой многие другие. Они позитивно нравственны не потому, что изолированы и исключительны, а благодаря сильной связи с тысячами других отношений, которых мы явно не осознаем, возможно, словесно даже не определяем их. Называть их отдельными добродетелями — все равно что принимать скелет за живое тело. Кости, конечно, важны, но именно потому, что они — каркас для всех органов тела, — и все вместе они образуют живой организм. То же справедливо и для качеств характера, которым мы придаем особую важность. Этика занимается характером в его целостности, а последний идентичен человеку во всем его конкретном складе и проявлениях. Обладать добродетелью не значит выработать в себе несколько характерных качеств, имеющих особое название, это значит быть полностью и во всех направлениях таким, каким человек может стать, взаимодействуя с другими людьми во всех областях жизни.

Нравственное и социальное качества поведения в конечном счете идентичны друг другу. Следовательно, остается лишь вновь ясно сформулировать суть наших более ранних глав относительно социальной функции образования и сказать, что мерой качества управления школой, учебного плана и методов обучения служит их наполненность социальным духом. А как большая опасность, угрожающая школьной работе, — отсутствие условий для его проникновения; это и есть самый страшный враг эффективного нравственного воспитания. Этот дух появляется только при определенных условиях.

1. Школа должна во всех отношениях жить жизнью общества. Социальные интересы могут быть развиты только в подлинно социальной среде — той, где существует настоящая взаимობмен в созидании общего опыта. Информацию о событиях можно получить даже в относительной изоляции, это доступно любому, кто прежде достаточно общался с другими, чтобы освоить язык. Но осознание смысла языковых знаков — совершенно иной вопрос. Осознание смысла предполагает совместную работу и игру. Наши аргументы в пользу образования посредством непрерывной созидательной деятельности основаны на том, что именно в таких условиях появляется возможность подлинно социальной атмосферы. Вместо школы, стоящей в стороне от жизни,

как здание, где учат уроки, возникает общество в миниатюре, где учение и рост — события текущего совместного опыта. Игровые площадки, мастерские, рабочие помещения, лаборатории не только направляют естественные активные тенденции подрастающего поколения, но и предполагают общение, связь и сотрудничество — все то, что расширяет восприятие социальных связей.

2. Учение в школе не может быть изолировано от внешкольного образования, они должны свободно взаимодействовать. Это становится возможным, когда существует множество точек соприкосновения социальных интересов того и другого. Нетрудно представить себе школу, в которой живет дух товарищеских отношений и совместной деятельности, но при этом общественная жизнь связана с социальной реальностью не больше, чем в монастыре. Общественные интересы и понимание могут развиваться в школе, но они непригодны за ее пределами; этот опыт невозможно совместить с нравами социума. О подобных явлениях свидетельствуют не только постоянные драки между студентами и горожанами средневекового Оксфорда, но и отчуждение многих современных кампусов от жизни обывателей. Приверженность культуре прошлого заставляет человека чувствовать себя более комфортно в прошедших эпохах, чем в своей собственной. Особенно этому подвержено чисто гуманитарное образование. Идеализированное прошлое воспринимается как убежище и утешение духа; современные заботы считаются обременительными и недостойными внимания. Как правило, отсутствие социальной среды, в связи с которой учение становится потребностью и наградой, — главная причина изоляции школы, которая делает школьное знание неприменимым к жизни и неплодотворным по своему характеру.

Люди, имеющие узкое представление об этике — как о морализаторстве, отказываются признать, что все цели и ценности, которые желательны в образовании, одновременно высокоморальны. Дисциплина, естественное развитие, культура, социальная эффективность — все это нравственные свойства человека, достойного члена того общества, сохранение и продолжение которого — дело образования. Старая поговорка гласит: человеку мало быть просто хорошим, надо, чтобы он был хорош для чего-нибудь. То, для чего человек должен быть хорош — для жизни в обществе на правах его полноправного члена — так, чтобы получать от совместной жизни с другими столько же, сколько вносишь сам. Человек как существо с желаниями, эмоциями и идеями получает и отдает не внешние атрибуты существования, а расширение и углубление сознательной жизни (индивидуальной и общественной), более интенсивное, упорядоченное осознание смыслов. То **материальное**, что он получает и отдает, — не более чем возможности и средства для развития сознательной жизни. В противном случае он и

не получает, и не отдает, а только перемещается во **взбаламученном** пространстве жизненных ситуаций. Дисциплина, культура, **социальная** эффективность, работа над собой, улучшение собственного характера — всего лишь растущая способность достойно участвовать в развивающемся общем опыте. И образование не средство к такой жизни, а сама жизнь. Поддерживать способность к такому образованию — суть нравственности, потому что жить сознательно — это постоянно начинать заново.

**Резюме.** Наиболее важная проблема нравственного воспитания в школе касается отношений знания и поведения, ибо, если знания, накапливающиеся при упорядоченном учении, не влияют на характер, бесполезно стремиться к формированию нравственности как объединяющей и высшей цели образования. Когда нет тесной, естественной связи между методами, а также материалами познания и морального роста, приходится прибегать к специальным занятиям моралью как учебному предмету; при этом знание не воплощается в привычку, в побудительные причины действий и взгляды на жизнь, а этика становится морализаторской — перечнем изолированных добродетелей.

Есть две теории, в которых учение отделяется от деятельности и, следовательно, от нравственности: одна дифференцирует внутреннюю установку, мотив (фактор личного сознания) и поступки, абсолютно материальный и внешний фактор, другая разводит действие, основанное на интересе с тем, когда поступаешь согласно принципу. Оба эти разделения преодолены в образовательной схеме, где учение **представляет** собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты **образования**, которые развивают способность **эффективно участвовать в социальной** жизни, **суть** нравственное образование. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социальное необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению **во** всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес.

УЧЕБНИК  
ВТОРОЙ

# ОПЫТ И ОБРАЗОВАНИЕ

# Глава 1. Противостояние традиционного и прогрессивного образования

Человечество любит язык противоположностей. Люди предпочитают формулировать свои символы веры на языке «или — или», не признавая никаких полутонов. Даже соглашаясь с тем, что в жизни, крайностей не бывает, мы все же склонны считать, что в теории они вполне уместны и, только когда дело касается практических вопросов, обстоятельства вынуждают нас идти на компромисс. Философия образования не составляет исключения. Вся ее история отмечена противостоянием различных концепций: образование как развитие личности изнутри и как формирование ее извне, образование как процесс развития природных дарований и как преодоление природных наклонностей и замещения их благоприобретенными.

В настоящее время противостояние, во всяком случае в том, что касается практической работы школ, выражается в спорах между «традиционалистами» и «прогрессистами». Если сформулировать основополагающие идеи первого направления достаточно широко, без уточнений, необходимых для развернутого определения, они выглядят приблизительно следующим образом. Содержание образования состоит из сведений, умений и навыков, выработанных в прошлом, и поэтому главная задача школы — передача их новому поколению. В прошлом также были выработаны нормы и правила поведения, и потому нравственное воспитание должно формировать готовность действовать в соответствии с ними. Школа является проводником всех этих ценностей общества, будучи одним из его важнейших институтов. Но общая модель организации школы (под которой я понимаю отношения учеников друг с другом и с учителями) делает ее институтом, весьма отличающимся от других. Представьте себе обычный школьный класс с его расписанием уроков, занятиями, экзаменами и оценками, правилами поведения, и я думаю, вы поймете, что подразумевается под моделью организации. Если вы затем сравните этот образ с тем, что происходит, например, у вас в семье, то поймете, почему я говорю о школе как институте, сильно отличающемся от всех других форм социальной организации.

Три названные особенности определяют цели и методы преподавания и поддержания дисциплины. Главная цель состоит в том, чтобы подготовить молодежь к исполнению будущих обязанностей и реализации возможности преуспеть в жизни, организовав освоение ею свода отобранных и структурированных сведений и умений, которые и составляют содержание (материал) обучения. Поскольку содержание образования, равно как и нормы достойного поведения, переданы

нам из прошлого, отношение учащихся к ним должно быть в целом отношением понимания, принятия и послушания. Книги, особенно учебники, являются главными представителями мудрости прошлого а учителя — его агенты, осуществляющие эффективное взаимодействие учеников с этим материалом, проводники знаний, умений и правил поведения.

Это краткое введение еще не критика соответствующей философии обучения, а лишь констатация фактов. Лучшей критикой традиционного образования является подъем так называемого нового образования и прогрессивных школ. За этим движением стоит недовольство педагогической общественности традиционной схемой образования навязывающей сверху и извне стандарты предметного содержания и методов, разработанных взрослыми для тех, кто в данное время еще только взрослеет. Разрыв между поколениями так велик, что преподаваемое содержание, методы учения, а также поведение абсолютно чужды интересам детей и далеко выходят за пределы опыта, доступно им. А следовательно, их приходится навязывать, хотя хорошие учителя и стараются искусными средствами замаскировать это насилие, устраняя его наиболее неприятные проявления.

Однако пропасть между требованием взрослых и опытом и возможностями юных столь велика, что учебная ситуация не допускает партнерского участия учеников в педагогическом процессе. Их дело — выполнять и выучивать, как частью и шестисот кавалеристов, воспетых Теннисоном, было «совершить и умереть». Учиться в подобных условиях означает приобретать то, что уже содержится в книге и головах старших. Более того, преподаваемое рассматривается как абсолютно завершенное. Его преподносят как нечто вполне устоявшееся, и чрезвычайно мало внимания уделяется как обстоятельствам возникновения знаний, так и тому, какие изменения им, несомненно, придется претерпеть в будущем. Нынешнее содержание образования в огромной части представляет собой культурное наследие сообществ, считавших, что будущее будет очень похоже на прошлое, хотя сейчас уже всем очевидно, что перемены в обществе — правило, а не исключение.

Если попытаться сформулировать философию образования, заложенную в практику новых (прогрессивных) школ, несмотря на всю их **МНОГОЛИКОСТЬ**, в работе этих школ можно обнаружить определенные общие принципы. Навязыванию сверху противопоставляется самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине — свободная деятельность; учению по книгам — учение через опыт; выработке разрозненных умений и навыков посредством многократных повторений — освоение их для достижения жизненно важных целей; подготовке к более или менее отдаленному будущему — максимальное

**использование** возможностей настоящего; статичным целям и материалам — динамика изменяющегося мира.

Любые принципы сами по себе абстрактны. Они конкретизируются **лишь** в процессе их изменения. Поскольку изложенные принципы столь фундаментальны и широки, их использование в семье и школе во **МНОГОМ** будет зависеть от интерпретации. Именно сейчас уместно напомнить об уроках упоминавшихся выше конфронтационных философий. В целом философия нового образования, возможно, выглядит разумно, однако способы, которыми ее нравственные и интеллектуальные приоритеты будут воплощаться на практике, определяются не абстрактными принципами. Реформаторов всегда подстерегает опасность, что, отвергая цели и методы того старого, чье место они хотели бы занять, они разрабатывают свои принципы не позитивно, а от противного. И тогда они фактически исправляют недостатки теорий, которые так резко отвергают, вместо конструктивной разработки собственной философии.

Я полагаю, что свой фундамент новейшая философия образования постепенно обретает в идее о необходимости установления тесной связи между текущим опытом во всем его многообразии и образованием. Если это так, то позитивная и созидательная разработка ее собственной основополагающей концепции зависит от правильного представления об опыте. Возьмем, например, проблему организации предметного содержания. Для прогрессивного образования она может быть сформулирована в виде ряда вопросов: каково место и значение предметного содержания и его организации в опыте? Как функционирует предметное содержание? Присуще ли опыту нечто такое, что требует новой, прогрессивной организации его содержания? Как это может сказаться на образовании, если материал опыта не организован по-новому? Философия, которая строится на отрицании, на простом противостоянии, пренебрегает подобными вопросами. Ее адепты склонны полагать, что, поскольку старое образование основывалось на традиционной организации, надо отбросить сам принцип организации, вместо того чтобы постараться понять, что он означает и как можно организовать опыт. Мы могли бы пройти по всем пунктам расхождения между старым и новым образованием и прийти к аналогичным заключениям. Когда внешний контроль отвергается, поскольку текущий опыт им не проверишь, надо искать новые средства контроля, которые бы естественно вытекали из самого опыта. Когда отвергается авторитет, назначенный «сверху», из этого не следует, что отвергается всякий авторитет. Просто есть более демократичные способы установления его. Из того, что прежнее образование навязывало Ученикам знания, методы и правила поведения зрелой личности, не значит (если только не рассуждать в рамках философии «или — или»),

что следует исключить всякое влияние знаний и умений зрелой личности на формирование опыта незрелых. Напротив, опора образования на личный опыт может обеспечить более частые и тесные контакты взрослого и ребенка, чем это было возможно в традиционной школе, а следовательно, в прогрессивной школе больше руководства со стороны взрослых, а не меньше. Проблема, стало быть, вот в чем: как осуществлять упомянутые контакты не нарушая принцип: учение через опыт? Решение этой проблемы предполагает учет социальных факторов, функционирующих при накоплении индивидуального опыта.

Все это означает, что сами по себе общие принципы нового образования не решают никаких проблем практического руководства современными прогрессивными школами. Скорее, они провоцируют возникновение новых, которые следует решать на основе современного философского осмысления опыта. Проблемы не только не решаются, но и не опознаются, если полагать, что достаточно просто отбросить идеи и практику прежнего образования. Сделать это — значит впасть в другую крайность. Я имею в виду вот что: многие новейшие школы мало склонны (если склонны вообще) работать над организацией предметного содержания обучения; они стремятся действовать так, как будто всякое руководство со стороны взрослых является покушением на свободу ученика и будто бы тезис о том, что образование должно быть озабочено настоящим и будущим, означает, что прошлому в нем вообще нет места. Даже если не слишком утрировать эти недостатки, они все равно ясно показывают, во что превращается теория и практика образования, если она исходит из отрицания прежнего, а не из позитивного, конструктивного развития целей, методов и предметного содержания на основе теории опыта и его педагогического потенциала.

Не будет большим преувеличением сказать, что философия образования, утверждающая, что она основана на идее свободы, может стать столь же догматичной, как традиционное образование, против которого выступает, если она не базируется на критическом анализе собственных основополагающих принципов. Скажем, новое образование подчеркивает свободу ученика. Очень хорошо. Проблема поставлена. Но что означает свобода и каковы условия, при которых она может реализоваться? Предположим, мы говорим, что давление на ученика, столь обычное в традиционной школе, ограничивает его интеллектуальное и нравственное развитие. Снова очень хорошо: признание этого серьезного дефекта ставит проблему. Но какова роль учителя и книг в этом развитии? Или возьмем утверждение, что традиционное образование использует в качестве предметного содержания обучения факты и идеи, столь тесно связанные с прошлым, что они мало применимы к

проблем настоящего и будущего. Очень хорошо. Остается, как на деле в текущем опыте достижения прошлого **связываться** проблемами настоящего. Нужно понять, как знакомство с **превратить** в инструмент, с помощью которого мы сможем **блемы будущего**. Можно отрицать знание прошлого как **и образования, но это** только подчеркивает его важность **как** средства. **Таким образом** мы ставим совершенно новую в истории образования **проблему: как** познакомить молодежь с прошлым так, чтобы это **знакомство было** мощным средством в оценке живого настоящего?

## Глава 2. Необходимость теории опыта

Отрицание философии и практики традиционного образования ставит дополнительные трудные проблемы. Энтузиасты прогрессивной педагогики будут действовать слепо и беспорядочно, пока не осознают, что сам по себе отказ от старого никаких проблем не решает. Ниже мы обозначим несколько главных проблем, с которыми сталкивается современное образование, и предложим основные направления, по которым следует двигаться, чтобы их решить. Я считаю, что при всей неопределенности ситуации существует по крайней мере один надежный критерий: органическая связь между образованием и личным опытом. Иными словами, новая философия образования придерживается определенной философии опыта — экспериментальной. Однако термины «опыт» и «эксперимент» зачастую понимаются по-разному, и поэтому мы начнем с выяснения их отношений с образованием.

Представление о том, что подлинное образование возникает из опыта, не предполагает, что любой опыт подлинно образователен. Опыт и образование нельзя механически приравнять к друг другу, поскольку возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопления последующего опыта или искажает его общую картину. А бывает и такой опыт, который порождает душевную черствость, притупляет чувствительность и отзывчивость. В этом случае расширение и совершенствование опыта в будущем будут ограничены. Опять же, конкретный опыт может **подтолкнуть** развитие личности в определенном направлении, загоняя человека в заданную колею, что также сужает дальнейший опыт. Слишком уж приятный опыт может способствовать формированию небрежного и беззаботного отношения к жизни; последнее отразится на качестве дальнейшего опыта, помешает человеку извлечь из него важные уроки. Опыт может быть также слишком разнообразен. Каждая частица его может быть приятной или даже захватывающей сама по себе, но они не связаны друг с другом конструктивно — энергия рассеивается, человек, как говорится, разменивается на мелочи. Когда опыт не связан с направленностью личности, он может создавать беспорядочные, центробежные силы в виде вредных привычек. Последствие формирования таких привычек — неспособность управлять будущим опытом. Он принимается пассивно, таким, каков он есть, — приносящим либо удовольствие и радость, либо недовольство и раздражение. При подобных обстоятельствах не приходится говорить о самодисциплине.

Традиционное образование предлагает массу примеров, подобных упомянутым. Ошибочно предполагать, что традиционный школьный

класс не служит ученикам местом приобретения опыта. И все же именно на это намекает резкое противопоставление традиционной формы обучения новой, прогрессивной, постулирующей накопление опыта своей главной целью. Надлежащая основа для критики состоит в том, что опыт, который ученики, а также учителя приобретали в традиционной системе, был в значительной степени неплодотворным. Скольким ученикам в результате применения старого подхода привили невосприимчивость к идеям и лишили их стимула к учебе? Сколько из них ценой упорной тренировки приобрели какие-то механические навыки, но одновременно с этим лишились способности суждения и разумного действия в новых ситуациях? Для скольких процесс учения вылился в сплошную тоску и скуку? Сколько решили, **что школьный материал так далек от жизни, что ни в какой мере не применим вне школы?** У скольких книги стали ассоциироваться с тяжелой унылой работой и теперь они испытывают отвращение к любому чтению, кроме разве что рекламы?

Эти вопросы заданы не ради огульного осуждения прежнего образования, а с совершенно иной целью — я хочу подчеркнуть, что, во-первых, молодые люди в традиционных школах накапливают определенный опыт, а во-вторых, неприятность состоит не в отсутствии опыта, а в его недостаточности и неправильности с точки зрения связи с последующим опытом. Все эти утверждения еще более актуальны применительно к прогрессивному образованию: недостаточно настаивать на необходимости опыта и даже **на** том, что он обязательно должен быть активным, — все зависит от *качества* приобретаемого опыта. А оно имеет два аспекта: непосредственная приятность (неприятность) и влияние на последующий опыт. Первое очевидно, и о нем легко судить, а как скажется данный опыт в будущем, сразу понять непросто. Дело педагога — принять меры, чтобы предоставить ученику такой опыт, который не отталкивал бы, а побуждал к действиям и был при этом более чем просто приятен, — чтобы он содействовал накоплению желательного будущего опыта. Опыт, как человек, не умирает до конца. Хотим ли мы этого или не хотим, но всякий прошлый опыт продолжает жить в последующем. Следовательно, главная проблема образования, основывающегося на опыте, состоит в том, чтобы составить такой набор видов сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем.

Позднее я более подробно рассмотрю принцип непрерывности опыта, или то, что можно назвать континуумом опыта. Здесь я хочу подчеркнуть важность этого принципа для философии образования. Подобно любой теории, она выражается в словах, в символах, но эти слова и символы имеют смысл лишь постольку, поскольку **представ-**

**Ляют** собой план организации образования. Как всякий план, **теория** должна указывать, что делать и как это надо делать. Чем более определенно и искренне полагается, что образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта, тем важнее иметь ясное представление о том, что такое опыт. Если из него не следуют выводы относительно предметного содержания, методов обучения, установления дисциплины, комплектации учебного оборудования и организации школьного коллектива, **то он** — пустой звук, сводящийся к словам, которые могут звучать эмоционально и выразительно, но их место с тем же успехом займет любой другой словесный ряд. Слова должны указывать на действия, которые следует начать и выполнять. Из того, что традиционное образование, является рутинерским и что оно работает по планам и программам прошлого века, вовсе не следует, что прогрессивное образование должно быть бесплановой импровизацией.

Традиционная школа обходилась **без** последовательно разработанной философии образования. **Почти** все ее требования сводились к набору абстрактных понятий: **культура**, дисциплина, наше великое наследие и т. п.; реально школа руководствовалась все равно не ими, а традиционной и устоявшейся практикой. Поскольку прогрессивные школы не полагаются на традиции и устоявшиеся методики, они вынуждены либо действовать по наитию, либо ориентироваться на идеи, которые, будучи упорядочены и четко сформулированы, образуют философию образования. Бунтуя против характерной для традиционной школы организации содержания образования, приходится предлагать иной способ, опирающийся на определенную концепцию. Даже весьма поверхностное знакомство с историей образования убеждает, что только реформаторы и новаторы испытывают потребность в разработанной философии образования. Приверженцам традиционной системы хватает нескольких красивых слов, чтобы оправдать используемые ими методы. Реальная работа строится на привычках, которые так хорошо закреплены, что стали рабочими методами. Прогрессивному образованию остро, гораздо более остро, чем кому-либо из прежних новаторов, необходима философия образования, основанная на мировоззренческом понимании опыта.

Я как-то заметил, что рассматриваемая философия является, если перефразировать высказывание Линкольна о демократии, образованием опыта опытом и во имя опыта. Каждая из падежных форм слова «опыт» указывает на один из аспектов упорядочивания и организации, который следует из понимания смысла образовательного опыта.

Разработка учебных материалов, методов и межличностных отношений, которые соответствуют новому образованию, — гораздо более

сложная задача, чем при традиционном образовании. Я думаю, что трудности, испытываемые прогрессивными школами, и многое из **критики** в их адрес связаны именно с этим. Трудности усугубляются, а **критика** возрастает, когда допускается, что новое образование в том или ином отношении проще старого. Это, мне кажется, довольно распространенное заблуждение, возможно, являющееся очередным отголоском философии «или — или», сводящей «прогрессивность» к отказу пользоваться традиционными методами.

Я готов признать, что новое образование, в принципе, действительно *проще* старого. Оно находится в гармонии с закономерностями роста, в то время как традиционный способ отбора и организации предметного содержания и методов очень искусствен и всегда ведет к ненужной сложности. Но простота простоте — рознь. Обнаружить то, что действительно является простым, и действовать на этой основе — чрезвычайно трудная задача. После того как искусственное и сложное установилось институционально, укоренилось в традиции и вошло в практику, двигаться по этой проторенной дороге легче, чем, встав на новую точку зрения, делать из нее практические выводы и идти по целине. Старая астрономическая система Птолемея с ее циклами и эпициклами была гораздо сложнее, чем система Коперника. Но пока астрономы не научились воспринимать известные им факты в контексте нового для них принципа, им было легче следовать по пути, накатанному прежними интеллектуальными привычками. Таким образом, мы возвращаемся к идее, что попытка дать новое направление работе школ требует последовательной *теории* опыта, которая бы руководила отбором и организацией соответствующих образовательных методов и учебных материалов. Это медленный и трудный процесс роста, на пути которого так много препятствий.

Позже я вернусь к вопросу об организации. Самое главное, что необходимо сказать по этому поводу сейчас, — мы должны перестать считать организацию, характерную для традиционного образования, — идет ли речь о содержании обучения (или учебных предметов), о методах или межличностных отношениях — единственно возможным типом организации. Мне кажется, сегодня немалая часть возражений **против** идеи организации вызвана тем, что очень трудно отрешиться от картины занятий в старой школе. Как только произносят слово «организация», воображение почти автоматически рисует знакомую всем картину, и мы готовы протестовать против идеи какой бы то ни было организации. В то же время реакционеры от образования, собирающие сейчас свои силы, используют отсутствие адекватной интеллектуальной и нравственной организации в школах нового типа как Доказательство не только необходимости организации как таковой, но и тождественности идеи организации той единственной ее форме, ко-

торая им известна. Неспособность разработать **новую концепцию**, основанную на включении опыта в образовательную **схему**, **дает** реакционерам слишком легкую победу. Но тот факт, что **экспериментальные** науки предлагают наилучший на сегодняшний день тип организации интеллектуальной деятельности, — урок для **педагогов**, называющих себя приверженцами опыта. Почему они должны **уступать** традиционалистам по части порядка и организации?

Если я убедил вас в необходимости создания педагогической теории опыта, без которой прогрессивное образование развивается вслепую, то сейчас пора представить наиболее существенные принципы, на основе которых можно строить такую теорию. В связи с этим придется провести кое-какой философский анализ, уместность которого я могу оправдать ссылкой на то, что он привлекается ради получения критериев, которые впоследствии будут применены при обсуждении конкретных и более интересных для нас проблем.

Я уже ввел категорию непрерывности, или континуума опыта. Это понятие используется, как уже указывалось, при выяснении, какой опыт имеет педагогическую ценность, а какой — нет. Может показаться излишним доказывать, что это различие необходимо не только при критике традиционного типа образования, но также для введения образования иного типа. Тем не менее все-таки стоит уделить немного времени обоснованию необходимости такого различия. Можно с уверенностью сказать, что прогрессивное движение более соответствует демократическому идеалу, которому предан наш народ, чем авторитарные процедуры традиционной школы. В пользу прогрессивной педагогики свидетельствует также то, что ее методы существенно более гуманны, нежели жесткая дисциплина традиционной школы. Вероятно, это обстоятельство послужило основой для благосклонного приема данного способа образования в обществе.

Можно спросить: почему, собственно, мы предпочитаем демократическое и гуманное образование деспотичному и суровому? Ставя такой вопрос, я имею в виду, какие у нас *основания* для такого предпочтения, а не только *причины*, которые к нему приводят. **Одна из причин**, возможно, кроется в том, что не только в школе, но и с церковного амвона, с политической трибуны, со страниц газет нам внушали, что демократия — лучший из всех социальных **институтов**. Мы, вероятно, так прочно усвоили эту идею из атмосферы нашего окружения, что она прямо-таки укоренилась в нашем сознании. Но подобные причины приводили других людей в другой социальной среде к совершенно противоположным выводам, — например к предпочтению фашизма. Так что причины предпочтения не тождественны основаниям, согласно которым нам *следует* это предпочесть.

Подробное исследование этих оснований не входит в мои цели. Вместо этого я задал бы всего три вопроса, чтобы прояснить свою позицию. Можем ли мы найти какое-либо основание не верить в то, что Демократическое **социальное** устройство обеспечивает лучшее, широко доступное и приносящее удовлетворение качество человеческого

опыта, чем любые недемократические и антидемократические формы социальной жизни? Не восходит ли в конце концов принцип уважения к индивидуальной свободе, порядочности и доброте человеческих отношений к убеждению, что они присущи более высокому качеству опыта, чем подавление, принуждение и насилие? Не лежит ли в основании нашего предпочтения убеждение в том, что взаимные консультации и согласования позволяют выработать лучшее качество опыта, чем любой иной способ?

Если ответы на эти вопросы утвердительны (а лично я не вижу, как можно оправдывать наше предпочтение демократии и гуманности как-либо иначе), то самая серьезная причина приветствовать прогрессивное образование с его приверженностью к гуманным методам и идеалам демократии связана с особенностями приобретаемого в процессе образования опыта. Таким образом, я возвращаюсь к принципу континуальности (непрерывности) опыта как критерию его ценности.

В основе этого принципа лежит *привычка*, причем понимаемая как биологическое изменение. Всякий испытанный, пережитый человеком опыт изменяет его, что, хотим мы этого или нет, воздействует на качество последующего опыта — в него вступает уже несколько другой человек. Такое понимание привычки очевидно глубже, чем обыденное представление о ней как более или менее фиксированном способе действий, хотя оно и включает последнее в качестве частного случая. На основе этого принципа формируются одновременно эмоциональные и интеллектуальные отношения. Он учитывает наши базовые ощущения, способы восприятия и реакции на все обстоятельства. Согласно принципу континуальности, всякий опыт включает в себе прежние события и влияет на то, что произойдет в будущем. Как сказал поэт:

*Волшебный свод, через который  
Мерцает неизвестный мир,  
Чей край все время отступает,  
Когда я двигаюсь к нему.*

Пока что, однако, у нас нет никакого основания для дифференциации разных видов опыта, поскольку обсуждаемый принцип универсален: каждый отдельный случай в какой-то степени континуален. Однако, когда мы научимся различать формы, в которых воплощается непрерывный опыт, мы получим необходимое основание. Чтобы проиллюстрировать сказанное, я напомним возражение, которое звучало против некогда выдвигавшейся мной идеи. Я утверждал, что образовательный процесс можно понимать как рост, активное вырастание.

Рост или вырастание — не только физическое, но умственное и нравственное — может служить примером принципа континуальности. Мне возражали, что рост бывает разный. Человек, например,

вставший на путь воровства, может «профессионально» расти и со временем превратиться в очень опытного вора. Так что представления о росте недостаточно, следует также определить его направление и цель. Однако, прежде чем признать данное возражение убедительным, следует продвинуть анализ немного дальше.

Не приходится сомневаться в том, что человек может совершенствоваться в любом виде деятельности, в том числе и в воровстве, разбое и вымогательстве взяток. Но если рассматривать рост как образование и образование как рост, то вопрос ставится иначе: содействует или препятствует рост в данном направлении росту вообще? Создает ли он условия для роста в других областях деятельности или, напротив, лишает их человека, добившегося успехов в данном конкретном направлении? Как влияет рост в конкретном направлении на установки и привычки, которые открывают дорогу для развития по другим линиям? Я предоставляю вам самим возможность ответить на эти вопросы, но мое мнение таково: тогда и только тогда, когда развитие по конкретной линии способствует общему личностному росту, оно отвечает критерию образования как роста. Это представление должно иметь универсальное, а не конкретное и ограниченное применение.

Вернемся к континуальности как критерию, позволяющему отличить образовательный опыт от деструктивного. Как мы видели, она присутствует в любом случае, поскольку всякий опыт воздействует тем или иным образом на обстоятельства, в которых будет приобретаться последующий опыт, устанавливая определенные предпочтения и предпосылки, облегчая (или затрудняя) движение к той или иной цели. Кроме того, всякий опыт в известной степени влияет на объективные условия, в которых проживается последующий. Например, ребенок, который учится говорить, приобретает новое средство и новые стремления. Одновременно он расширяет диапазон последующего учения. Когда он учится читать, то подобным образом осваивает новую окружающую среду. Если человек решает стать учителем, адвокатом, врачом или биржевым маклером, то, когда он осуществляет свое намерение, он в значительной степени сам формирует окружающую среду, в которой будет действовать в будущем. Он стал более чувствителен и отзывчив к некоторым внешним условиям, а относительно других, которые могли бы выступать для него в качестве стимулов, сделай он иной жизненный выбор, останется закрытым.

Принцип континуальности в любом случае так или иначе применяется, но способ приложимости зависит от особенностей текущего опыта. Существуют выражения «портить ребенка» и «избалованный ребенок». Неправильное воспитание, которое обозначается словом «баловать», континуально, и его последствия простираются в будущее. Оно формирует у ребенка установку, согласно которой люди и прочие

объекты внешнего мира должны немедленно выполнять приказы; угождать его желаниям и капризам. Избалованности нужна ситуация вседозволенности, такое воспитание не готовит человека к обстоятельствам, требующим усилий и настойчивости в преодолении препятствий. Принцип континуальности опыта нисколько не парадоксален даже тогда, когда человек застывает на низком уровне развития, что впоследствии ограничивает его способность к росту.

В условиях, когда опыт пробуждает любопытство, инициирует и формирует желания и цели, достаточно сильные, чтобы в будущем переносить развитие через «мертвые точки», континуальность работает совершенно иным образом. Всякий опыт — движущая сила. Его ценность определяется только на основании того, к чему он подталкивает. Большая зрелость опыта педагога дает ему право оценивать качество и направление опыта, который приобретают дети. Но зрелость его опыта потеряет всякий смысл, если педагог не будет использовать свои глубокие знания и тем самым помогать обретению опыта юными, организовав им соответствующие условия. Недооценка движущей силы опыта, недостаток стремления организовать и направить его означают измену самому принципу организации образования на основе опыта: педагог предает понимание, которое должен был извлечь из собственного прошлого опыта, а также убежденность, что весь человеческий опыт в конечном счете социален и предполагает общение. Зрелый человек, говоря языком морали, не вправе отказывать молодым, независимо от конкретной ситуации, в сочувственном понимании, обретенном благодаря собственному опыту.

Однако, как только произносится что-либо подобное, сразу возникает желание броситься в другую крайность и принять сказанное за призыв к своеобразному, замаскированному навязыванию. Поэтому нужно сказать несколько слов относительно способа, которым взрослый может проявлять мудрость, сообщенную ему собственным более широким опытом, и при этом не навязывать своих мнений. Улавливая появление у учеников новых установок и привычек, педагог должен чувствовать, какие установки и тенденции способствуют продолжению роста, а какие вредят. Кроме того, он должен с сочувствием и пониманием относиться к ученику, ибо это единственный способ получить хоть какое-то представление о том, что в действительности происходит в его сознании. Необходимость для учителей и родителей среди прочего учитывать и это, еще более усложняет систему образования, основанную на живом опыте, в отличие от следования традиционным образцам.

Но есть и другая сторона вопроса. Опыт продолжает свое движение внутри человека, влияет на формирование желаний и целей, но это отнюдь не все. Всякий подлинный опыт обладает активностью, он изме-

няет объективные условия проживания последующего опыта. Если говорить исторически масштабно, то различие между цивилизацией и дикостью обнаруживается именно в той степени, в какой предыдущий опыт изменяет объективные условия протекания последующего. Иллюстрируют это утверждение ссылками на дороги, транспортные средства, современные инструменты, технологии, мебель, электрическую энергию. Уничтожьте внешние атрибуты существующей сейчас цивилизации, и на какое-то время мы вновь впадем в варварство.

Иными словами, мы от рождения до смерти живем в мире людей и вещей, который обрел свой сегодняшний облик в результате всех предшествующих усилий человечества. Когда этот факт игнорируется, опыт рассматривается как нечто, происходящее исключительно внутри тела и разума индивида. Нет необходимости говорить, что опыт возникает не в вакууме. Источники, которыми опыт постоянно подпитывается, находятся вне индивидуума. Никто не усомнится, что у ребенка, растущего в трущобах, иной опыт, нежели у его сверстника, живущего в престижном квартале; что опыт деревенского парня и городского мальчика не может быть идентичным. Обычно мы принимаем подобные факты как нечто само собой разумеющееся и слишком банальные, чтобы их обсуждать. Но если признать за ними их образовательный потенциал, то появляется еще один способ, которым педагог может направлять опыт молодых без навязывания чего-либо извне. Важнейший долг педагогов — не только знать общий принцип формирования опыта под влиянием окружающей среды, но и учитывать те особенности ее, которые способствуют возникновению опыта, стимулирующего рост. Прежде всего, педагоги должны уметь использовать физическую и социальную среду, чтобы извлечь из нее все, что она может внести в копилку достойного опыта.

Традиционное образование не решало данную проблему, а систематически уклонялось от этой ответственности. Физическая среда, окружающая ученика в школе, — столы, доски, школьный двор — вполне удовлетворяла нужды традиционного образования. Не считалось необходимым глубокое знакомство учителя с условиями местного сообщества — материальными, историческими, экономическими, профессиональными и т. д. — для использования их в качестве образовательных ресурсов. Система образования, основанная на непрерывной связи образования с опытом, должна, если она верна этому принципу, постоянно принимать все это во внимание. Связанные с этим дополнительные нагрузки на педагога — еще одна причина, почему в прогрессивной школе труднее работать, чем в традиционной.

Вообще говоря, вполне возможно придумать образовательные схемы, которые бы систематически подчиняли объективные условия (учитель, книги, приборы, оборудование) субъективным нуждам обу-

чаемых индивидов (их непосредственные склонности и побуждения). В сущности, любая теория, согласно которой учащиеся могут почувствовать важность этих объективных факторов только в условиях ограничения их свободы, в конечном счете основывается на представлении о том, что полученный таким образом опыт не является подлинным, и, следовательно, чтобы он был таковым, объективные условия необходимо подчинять внутренним потребностям индивидов, проживающих этот опыт.

Как видно, объективными условиями эта теория не пренебрегает. Напротив, признается, что их невозможно отделить от образования — это уступка бесспорному факту, что мы живем в мире вещей и людей. Но наблюдение за тем, что происходит в некоторых семьях и школах, свидетельствует: многие родители и педагоги руководствуются идеей о *подчинении* объективных условий внутренним. Признается не только первичность последних, что в определенном смысле справедливо, но и то, что они (в том виде, в каком существуют в данный момент) определяют весь образовательный процесс.

Позвольте мне проиллюстрировать это на примере ухода за младенцем. Потребности младенца в пище, отдыхе и движении, конечно, первичны и имеют в некотором смысле решающее значение. Питание должно быть обеспечено, как и комфортные условия для сна. Но приоритет его потребностей не предполагает, что мать должна кормить его, как только он начинает проявлять недовольство или раздражение, что не должно быть режима питания и сна и т. д. Мать должна учитывать потребности младенца, но не до такой степени, чтобы снять с себя ответственность за регулирование объективных условий, при которых эти потребности удовлетворяются. И умная мать опирается и на опыт специалистов, и на свой собственный, поскольку и тот, и другой обеспечивают наиболее благоприятный для нормального развития уход. Вместо подчинения непосредственным внутренним побуждениям младенца условия преднамеренно упорядочиваются, чтобы возникло определенное взаимодействие с внутренними состояниями.

Понятие «взаимодействие» выражает суть второго главного принципа интерпретации опыта в его образовательной функции. Оно дает равные права обоим факторам опыта — объективным и субъективным. Любой нормальный опыт представляет собой взаимодействие обоих. Взятые вместе (во взаимодействии), они образуют то, что принято называть учебной *ситуацией*. Беда традиционного образования не в выпячивании роли внешних условий в управлении опытом, а в том, что оно уделяло слишком мало внимания внутренним факторам и тем самым противодействовало принципу взаимодействия. Однако теперь новое образование вовсе не обязано нарушать этот принцип с

другой стороны, если только оно не базируется на упоминавшейся образовательной философии крайностей «или — или».

Пример с младенцем показывает, что, во-первых, мать обязана создать условия, при которых младенец приобретает опыт питания, сна и т. д., а во-вторых, этот долг она исполняет на основе опыта прошлого, представленного, скажем, в советах компетентных врачей и других людей, изучавших этот вопрос. Ограничивается ли свобода матери, когда она использует свод таких знаний, чтобы регулировать объективные условия питания и сна? А может быть, наоборот, лучшее знание процедуры способствует большей свободе? Конечно, если из советов и руководств делается фетиш и им следуют неукоснительно, совершенно не учитывая реальных условий, то свобода и родителя, и ребенка ограничивается. Но это также свидетельствует об ограниченности ума данного родителя.

В каком же отношении регулирование объективных условий ограничивает свободу младенца? Когда его кладут в колыбель, хотя ему хотелось бы еще поиграть, когда его не кормят, стоит ему открыть рот, и его не берут на руки, когда он криком требует к себе внимания. Ограничения возникают и тогда, когда мать или няня отгаскивают ребенка от огня в камине, к которому он тянет руки. Позже я подробнее остановлюсь на теме свободы, здесь же ограничусь вопросом: считать ли свободой возможность немедленного удовлетворения сиюминутных порывов или ее смысл в гарантии непрерывности развивающегося опыта?

Утверждение, что человек живет в мире, на деле означает, что он попадает в разные житейские ситуации. Когда говорят, что человек попал в сложную ситуацию, значение предлога «в» иное, чем в предложениях: «Он положил деньги в карман» или «Мышь сидит в банке». Жизненная ситуация включает в себя взаимодействие между индивидом, объектами и другими людьми. Понятия *ситуация* и *взаимодействие* неотделимы друг от друга. Опыт накапливается в процессе взаимодействия между индивидом и тем, что в данный момент составляет его окружающую среду. Причем не имеет значения, что включает в себя среда: людей, с которыми он обсуждает какую-либо тему или событие (предмет разговора также часть среды), игрушки, с которыми играет; книги, которые читает (и в момент чтения этой средой могут Англия, Древняя Греция или даже вымышленная страна); материалы опыта, который он ставит. Иными словами, окружающая среда — это любая ситуация, обеспечивающая во взаимодействии с личными потребностями, желаниями, целями и способностями проживаемый опыт. Даже строя воздушные замки, человек взаимодействует с объектами, которые создает в воображении.

Два принципа — континуальность и взаимодействие — работают не порознь, а вместе. Если можно так выразиться, они — продольный и поперечный разрезы опыта. Различные ситуации сменяют друг друга. Благодаря принципу континуальности происходит ситуационный перенос опыта — от более ранних стадий к последующим. Когда индивид переходит из одной ситуации в другую, его мир, т. е. окружающая среда, либо расширяется, либо сужается. Но попадает он не в другой мир, а в другую часть того же мира. Те знания и навыки, которые он приобрел в одной ситуации, становятся инструментом понимания и эффективного контакта в последующих. Этот процесс происходит, пока длится жизнь и, следовательно, продолжается учение. В противном случае опыт становится беспорядочным, поскольку беспорядочно индивидуальное сознание, участвующее в его накоплении. Мир, разделенный на не совмещающиеся части и аспекты, — сразу и признак и причина расщепления личности. Когда подобное состояние достигает определенной степени интенсивности, мы называем это шизофренией. Личность может сохранять **целостность** лишь при условии интеграции последовательных этапов опыта.

Активный союз непрерывности и взаимодействия определяет меру образовательного значения и ценности опыта. Прямой заботой педагога становятся тогда ситуации, в которых осуществляется взаимодействие. Индивид, каков он есть в данный момент, вступает во взаимодействие как один из факторов. Другим фактором являются объективные условия, и педагог в какой-то степени способен ими управлять. То есть объективными они являются для ученика, а не для учителя. Как уже отмечалось, термин «объективные условия» включает в себя действия педагога и как они совершаются; его слова и тон, которым они произносятся; оборудование, книги, приборы, дидактические игрушки и игры, раздаточный материал и, что важнее всего, всю *социальную* структуру ситуаций, в которых задействован ученик.

Когда объективными условиями называют те, которые учитель способен регулировать, это значит, что он может непосредственно влиять на накопление опыта его учениками, — и это обязывает его создавать такую окружающую среду, которая бы взаимодействовала с имеющимися способностями и потребностями обучаемых, гарантируя конструктивность опыта. **Беда традиционного** образования не в том, что педагоги брали на себя ответственность за организацию окружающей среды, а в том, что они не рассматривали другой фактор, принимающий участие в формировании опыта: возможности и цели обучаемых. Считалось, что необходимо присутствие некоторого набора условий, независимо от того, вызывают ли они соответствующий отклик учеников. Это отсутствие взаимной адаптации отдавало педагогический процесс на волю случая: те, кому подходили предоставленные усло-

вия, научались, остальные обходились как могли. Отбор объективных условий непременно включает понимание потребностей и возможностей учеников, получающих образование здесь и теперь. Нет никаких оснований считать, что материалы и методы, где-то и с кем-то эффективно продемонстрированные, окажутся хороши, т. е. будут успешно функционировать в создании образовательного опыта в данной ситуации с конкретными учениками.

Высокая калорийность бифштексов вовсе не повод для того, чтобы включать **их** в рацион младенцев, равно как образовательный потенциал тригонометрии — чтобы преподавать ее в первом классе школы. Нет такого предмета, который обладал бы ценностью для образования на любой стадии роста, достигнутой учеником. В основе убеждения, что культурологический и педагогический потенциал некоторых предметов и методов высок сам по себе, лежит нежелание принимать во внимание необходимость приспособления любого содержания к потребностям и способностям индивидов. Абстрактная образовательная ценность просто не существует. Традиционное образование благодаря представлению о том, что какие-то предметы, методы, факты и истины ценны сами по себе, в значительной степени сводит предметное содержание к диете из полупереваренных материалов. Согласно упомянутому представлению, для достижения успеха достаточно из месяца в месяц и из года в год регулировать количество и сложность материала. Соответственно ожидалось, что ученик будет покорно принимать этот материал в дозах, предписанных ему свыше. Если школьник отказывался его принимать, прогуливал фактически или мысленно — отвлекаясь от урока — и в конце концов начинал испытывать отвращение к предмету, то считалось, что он сам виноват. Не ставился даже вопрос о том, а не в самом ли предмете беда и не в способе ли, которым он преподается. Принцип взаимодействия наглядно демонстрирует, что отказ учителя приспособить материал к потребностям и возможностям учеников, равно как и отказ ученика приспособиться к материалу, ведет к тому, что опыт теряет свои образовательные качества.

Принцип континуальности в его приложении к образованию указывает, что на каждой стадии обучения следует учитывать будущие этапы. Эта идея часто неправильно толкуется и искажается традиционным образованием, которое исходит из предположения, что, изучая определенные предметы, ученики приобретают знания и умения, которые им понадобятся позднее (в колледже, а возможно, во взрослой жизни), и они тем самым оказываются подготовленными к требованиям и обстоятельствам будущего. Конечно, всякий этап опыта как-то готовит человека к последующему, более глубокому и обширному, в этом состоит смысл роста, непрерывности, перестройки опыта, но сама идея «подготовки» коварна. Ошибочно предполагать, что

человека могут к чему-то подготовить дозированные порции арифметики, географии, истории и т. д., которые преподаются и изучаются постольку, поскольку могут принести пользу когда-нибудь в будущем. Даже приобретение навыков чтения и счета не влечет за собой их автоматическое, правильное и эффективное применение в условиях, значительно отличающихся от тех, в которых они были получены.

Почти каждый взрослый, оглядываясь на свои школьные годы, удивляется: что случилось со знаниями, которые он, как предполагалось, накапливал во время учебы, и почему приобретенные механические навыки приходится осваивать заново и по-другому, чтобы они могли служить как следует. Воистину повезло тому, кто не сталкивается с необходимостью перечислять многое из того, что он выучил в школе, чтобы интеллектуально и профессионально расти во взрослой жизни. От этих вопросов нельзя отмахнуться, сказав, что предметы фактически не изучались, а лишь осваивались в пределах, достаточных для сдачи экзамена. Беда состоит в том, что предмет преподавался в полной изоляции от всего остального, как в водонепроницаемом колоколе. Поэтому правильный ответ на вопрос, куда подевались знания, таков: они все там же, все в том же специальном контейнере, в который их так заботливо упаковали. Если вернуть условия, в которых они приобретались, мы бы их сразу же вспомнили. Но сейчас они так далеки от остального опыта, что в реальных жизненных условиях до них невозможно добраться. Так что подобное учение, независимо от того, насколько глубоко материал был проработан в свое время, не дает подлинной подготовки, ибо оно проходило в противоречии с законами опыта.

И не только в этом школьная «подготовка к жизни» дает сбой. Возможно, самая большая из всех педагогических ошибок — представление о том, что человек научается только тому конкретному предметному содержанию, которое он усваивает в данный момент. Часто гораздо более важным оказывается косвенное учение, формирующее долговременные установки предпочтения и неприязни, чем сиюминутный урок орфографии, географии или истории. Именно эти установки и связи существенны для будущего. И наиболее важная из них — желание продолжать учиться. В противном случае происходит нечто гораздо худшее, чем недостаток подготовки: ученик фактически лишается врожденных способностей, которые при ином раскладе позволили бы ему справиться с обстоятельствами взрослой жизни. Мы часто сталкиваемся с людьми, которые недолго проучились в школе, однако на них положительно сказались отсутствие стандартного школьного образования: они сохранили врожденный здравый смысл и непредвзятость суждения. В реальной жизни именно благодаря этому они способны учиться на собственном опыте. Полезно ли приобре-

тать предписанное количество информации по географии и истории, умение читать и писать, если этому обретению сопутствует утрата собственной души: представление о значении объектов и явлений, о ценностях, с которыми эти объекты соотносятся, желание применять то, что узнал, и, самое главное, способность извлекать смысл из текущего опыта?

Каков же истинный смысл подготовки в системе образования? Прежде всего она означает, что человек, юный или старый, извлекает из приобретаемого опыта все, что из него можно извлечь в **данное** время. Если подготовка сама по себе превращается в руководящую и направляющую цель, то потенциальные возможности настоящего приносятся в жертву предположительному будущему. Когда так случается, реальная подготовка к будущему как раз и не происходит. Идея использовать настоящее, чтобы подготовиться к будущему, сама себе противоречит. Из поля внимания выпадают — или намеренно исключаются — именно те условия, в которых человек может подготовиться к своему будущему. Мы живем сейчас, а не в **каком-то** ином времени, и, только извлекая здесь и теперь полный смысл из всякого получаемого нами опыта, мы готовимся делать то же самое в будущем. Это единственная подготовка, которая в дальней перспективе чего-нибудь **стоит**.

Сказанное означает, что необходимо обращать самое пристальное внимание на условия, в которых протекает любой опыт; они придают ему желаемый смысл. Можно утверждать, что неважно, какой опыт приобретается, главное — чтобы он давал удовольствие. А можно и прийти к диаметрально противоположному выводу: главное, чтобы он дисциплинировал. Здесь легко впасть в крайности. Поскольку традиционные школы жертвовали настоящим во имя отдаленного и неопределенного будущего, возникало представление, что педагог не несет особой ответственности за то, какой опыт приобретают подопечные. Бессмысленно опровергать связь настоящего и будущего: настоящее непременно тем или иным образом воздействует на будущее, и зрелые люди, особенно педагоги, должны хорошо это понимать. На них ложится ответственность за создание условий для накопления их учениками такого опыта в настоящем, который окажет благотворное влияние на будущее. Образование как рост — или созревание — должно быть непрекращающимся процессом.

## Глава 4. Социальный контроль

Я уже говорил, что образовательные планы и проекты, рассматривающие образование через призму жизненного опыта, не могут быть осуществлены без теории или, если хотите, философии опыта. В противном случае эти проекты будут зависеть от прихоти любого интеллектуального поветрия. Я попытался продемонстрировать **насушну** потребность в такой теории, апеллируя к двум принципам, которые мне кажутся наиболее фундаментальными для этой теории: принципы взаимодействия и непрерывности. Если поинтересоваться, что вынудило меня потратить столько времени на разъяснение этих абстрактных понятий, я отвечу: практические попытки создания школ, основанных на идее образования как жизненного опыта, обречены на неудачу, если педагоги не руководствуются определенной концепцией опыта и не понимают, какой опыт способствует образованию, какой не способствует, а какой подрывает его. Теперь перейдем к актуальным вопросам образования, обсуждение которых, как я надеюсь, выведет нас на более конкретные темы и материал.

Принципы континуальности и взаимодействия как критерии ценности опыта настолько взаимосвязаны, что трудно решить, какой образовательной проблемой следует заняться в первую очередь. Даже привычное разделение на проблемы, имеющие отношение к содержанию обучения (учебные предметы) и к методам преподавания и научения, не очень помогает при выборе тем для обсуждения и установления их последовательности. Практически все равно, какая из них будет первой. Пожалуй, начну со старой проблемы индивидуальной свободы и социального контроля, а затем перейду к вопросам, естественно вытекающим из них.

При обсуждении образовательных проблем часто полезно временно отстраниться от школьных проблем и подумать о других социальных ситуациях. Вряд ли кто-либо станет отрицать, что жизнь обычного добропорядочного гражданина в определенной степени подвергается социальному контролю и значительная часть этого контроля не ощущается как ограничение личной свободы. Даже ярый анархист, считающий государственное управление абсолютным злом, полагает, что отмена государства повлечет за собой выработку иных форм социального регулирования, на его взгляд, более нормальных.

Не будем вникать в эту крайнюю позицию, а перейдем к некоторым примерам социального контроля, хорошо известным нам из повседневной жизни, а затем сформулируем принцип, лежащий в их основе. Начнем непосредственно с молодых людей. Дети на переменах или после школы играют в разные игры, от пятнашек и «У медведя на

бору» до бейсбола и футбола. Игры построены на правилах, которые организуют поведение детей. Это не серия импровизаций, а четкое следование сценарию. Играть без правил невозможно. Если возникают споры, они улаживаются судьей, или в процессе обсуждения всеми играющими, или старшими мальчиками коллегиально, во всяком случае прекращается либо конфликт, либо сама игра.

Существуют вполне определенные особенности управления такими ситуациями, на которые я хочу обратить ваше внимание. Во-первых, правила — это часть игры, а не что-то существующее отдельно от нее. Если меняются правила, — значит, это другая игра. Пока все идет гладко, участники не ощущают, что подчиняются внешнему навязыванию, они просто играют. Во-вторых, кто-то может время от времени считать, что принятое решение несправедливо, и даже сердиться. Но он недоволен не правилами, а тем, что считает их нарушением, каким-то неверным, по его мнению, действием. В-третьих, правила, а следовательно, и ход игры изрядно стандартизированы. Выработаны способы подсчета очков, выбора сторон, занимаемых позиций, последовательности ходов и т. д. Эти правила освящены традицией и прецедентами. Возможно, участники видели игру профессиональных команд и теперь стремятся подражать старшим. Элемент конвенциональности играет значительную роль: как правило, дети изменяют правила игры только в том случае, когда взрослые, служащие образцом, сами их модифицировали; при этом предполагается, что изменения, внесенные старшими, по крайней мере способствуют тому, чтобы игра стала более техничной или более интересной для зрителей.

Так что общий вывод состоит в том, что управление индивидуальными действиями осуществляется всей ситуацией, в которой участвуют и взаимодействуют отдельные люди. Даже в спортивных играх есть определенная доля участия в общем опыте. Иначе говоря, участники не чувствуют, что ими кто-то командует, что они вынуждены подчиняться желаниям какого-то распорядителя. Серьезные разногласия возникают обычно в связи с тем, что судья или кто-то из противников поступил «неспортивно»; иными словами, когда один человек пытался навязать другому свою волю.

Может показаться слишком смелым утверждение, что этот случай иллюстрирует общий принцип социального управления индивидами без посягательства на их свободы. Но если бы мы проследили ряд подобных случаев, полагаю, всем стало бы ясно, что этот конкретный случай действительно иллюстрирует общий принцип. Пусть спортивные игры в целом состязательны, а в жизни есть место и кооперации. Но если рассмотреть совместную деятельность, в которой все члены группы принимают участие (например, хорошая семья), то вывод был бы еще очевиднее. Во всех таких случаях порядок устанавливается не

волей или желанием какого-то одного человека, а благодаря межличностным отношениям внутри группы. Контроль принадлежит обществу, но индивиды находятся не вне этого общества, а составляют его.

Я вовсе не хочу сказать, что вообще не бывает случаев, когда кто-то, скажем родитель или учитель, должен употребить власть, т. е. вмешаться в ситуацию и взять ее под контроль. Я утверждаю, что число подобных случаев невелико по сравнению с множеством других, в которых управление осуществляется самой ситуацией, включающей на равных основаниях всех участников. И что еще важнее, это вмешательство, если происходит в хорошей семье, школе или иной общественной группе, не является просто демонстрацией силы; родитель или учитель прибегает к ней в качестве представителя и проводника интересов группы в целом. В хорошей школе главная роль в управлении **тем** или иным учеником отводится выполняемой им деятельности и ситуации, в которых деятельность разворачивается. Хороший педагог сводит к минимуму случаи, когда ему приходится употреблять власть. А когда ему все же случается говорить и действовать жестко, он делает это во имя интересов группы, а не для того, чтобы показать свою власть: именно здесь проходит граница между произволом и справедливостью.

Более того, как учитель, так и ребенок понимают, что это не произвол, даже если не формулируют эту мысль в словах. Мало кто из детей не чувствует разницы между действием, мотив которого — **желание** диктовать свою волю, и действием справедливым, принятым в общих интересах. Мне даже кажется, что в целом дети более чувствительны к признакам и симптомам этого различия, чем взрослые. Они готовы, а часто и рады приветствовать инициативу товарища и позволяют ему быть лидером, если это повышает общий интерес к игре, но обижаются на любую попытку диктата и поэтому часто из-за этого выходят из игры; на вопрос «Почему?» — отвечают, что такой-то «чересчур раскомандовался».

Я не хочу представлять традиционную школу в карикатурном виде, но тем не менее должен заметить, что одной из причин авторитарного положения учителя в таких школах является то, что эта роль учителю фактически навязана и он просто не может не быть диктатором. Школьное сообщество не скрепляется участием в общей деятельности, а следовательно, в ней нет нормальных, надлежащих условий управления. Их отсутствие неизбежно компенсируется прямым вмешательством учителя, который, как принято говорить, «держит учеников в руках». Учителю приходится их держать потому, что иначе они просто разбежались бы, хотя совместная работа могла бы удержать их в классе с большим успехом. Вывод напрашивается сам собой: в так называемых новых школах главный источник коллективного управления —

сам характер работы, выполняемой как коллективное предприятие, в котором все индивиды имеют право участвовать и одновременно нести за это свою долю ответственности.

Большинство детей по природе общительны, изоляция для них еще более томительна, чем для взрослых. Подлинно общественная жизнь опирается на эту естественную общительность, но не может совершенно спонтанно длительное время развиваться сама собой, ее организация требует вдумчивого подхода и планирования. Педагог должен хорошо знать учеников и свой предмет: только тогда он сумеет организовать занятия так, чтобы все ученики имели возможность участвовать в работе класса и чтобы сама эта деятельность являлась главным фактором управления ими.

Я не такой идеалист, чтобы предполагать, что любой ученик с импульсами нормального, здорового ребенка будет откликаться всегда и на все. Я уже не говорю о тех, кто под влиянием неблагоприятных домашних условий приходит в школу настолько пассивным или чрезмерно послушным, что оказывается не в состоянии участвовать в общей работе. А другие, напротив, в результате предыдущего опыта стали самоуверенными и непослушными, а зачастую и просто неуправляемыми. Конечно, общий принцип коллегиального управления не распространяется на такие случаи. С трудными детьми учитель должен работать индивидуально, тут нет общих правил, хотя психологи и делают их на несколько категорий. Любой конкретный случай уникален, и педагог обязан приложить все силы, чтобы определить истоки нежелательных установок. Если учитель хочет, чтобы образовательный процесс продолжался, он не может позволить неуправляемым или не участвующим в общей работе ученикам постоянно мешать педагогическому процессу. В некоторых случаях единственно возможной мерой может оказаться исключение, но это не решение проблемы, поскольку может лишь усилить причины, вызвавшие нежелательную антиобщественную установку, например стремление во что бы то ни стало обратить на себя внимание.

Исключения редко подтверждают правило или помогают сформулировать его, поэтому я не придавал бы слишком большого значения нетипичным случаям. Хотя известно, что сегодня прогрессивные школы часто сталкиваются с ними, поскольку часто родители отправляют детей в школы такого типа как в последнее прибежище. Я не думаю, что плохая дисциплина в прогрессивных школах — результат подобных явлений. Гораздо более вероятно, что она коренится в том, что пока еще не разработаны различные виды совместной деятельности, способные создавать ситуации, которые бы сами управляли работой учеников. Педагогические неудачи часто проистекают из-за недостаточного внимания к перспективному планированию. Причи-

ны этого могут быть разные, и главная из них — учительский скептицизм по поводу необходимости такого планирования, будто бы ограничивающего свободу учащихся.

Конечно, я не имею в виду жесткое, негибкое перспективное планирование, которое приводит к навязыванию воли взрослого, даже если оно внедряется тактично и с подобием уважения к индивидуальной свободе. Я имею в виду нормальное, гибкое планирование, осуществляя которое учитель проявляет свою высокую зрелость, знание мира, своего предмета и учеников. Такое планирование будет способствовать совместной деятельности и организации управления ею. Из того, что в прежнем жестком планировании так мало места уделялось свободной игре ума или индивидуальным различиям учеников, вовсе не следует, что надо вообще отказаться от планирования как такового. Напротив, педагог должен быть готов разрабатывать более гибкие и более сложные виды планирования. Он должен изучить возможности и потребности конкретной группы своих учеников и организовать учебные ситуации, насыщенные содержанием, освоение которого удовлетворяло бы этим потребностям и развивало эти возможности. Планирование должно быть достаточно гибким, чтобы позволять свободный обмен индивидуальным опытом, и в то же время достаточно жестким, чтобы давать направление непрерывному развитию способностей.

Хочу воспользоваться возможностью сказать несколько слов о компетенции и функциях учителя. Принцип развития опыта через взаимодействие означает, что образование по своей сути социальный процесс. Взаимодействие реализуется в той мере, в какой отдельные люди составляют социальную группу. Абсурдно исключать из членов этой группы учителя. Как наиболее зрелый участник он несет особую ответственность за взаимодействие и общение, которые, собственно, и составляют жизнь группы как сообщества. Уважать свободу детей и в то же время отказывать в ней учителю — настолько нелепая идея, что она не требует опровержения. Тенденция лишить учителя позитивной и ведущей роли в руководстве деятельностью сообщества, полноправным членом которого он является, — еще один пример шараханья из одной крайности в другую. В традиционной школе, где ученики — гомогенный класс, а не социальная группа, учитель действует скорее как регулировщик на перекрестке, указывающий жезлом, кому в какую сторону двигаться. Но когда образование основывается на опыте, а его накопление рассматривается как социальный процесс, положение радикально меняется. Учитель утрачивает внешнюю позицию регулировщика или диктатора и становится менеджером информационного рынка, на котором происходит взаимовыгодный обмен.

При обсуждении игр как примера нормального социального управления упоминалось, что существуют условные стандарты правил, обязывающие «играть честно». Аналог этого фактора в школьной жизни — надлежащее поведение, а особенно хорошие манеры. Чем больше мы узнаем об обычаях в разных странах мира и в различные эпохи, тем лучше понимаем, насколько относительно это понятие. Очевидно, доля условности в нем весьма велика. Однако никогда и нигде не существовала социальная группа без определенного кодекса поведения. Конкретная форма, в которую облакаются правила приличия, не окончательна и не абсолютна. Но сам факт их существования свидетельствует о постоянной составляющей всех социальных отношений: это смазка, которая уменьшает трение.

Социальные формы могут, конечно, превратиться в пустую формальность, демонстрацию, лишённую какого бы то ни было смысла. Но стремление избегать пустых ритуальных форм социального общения не означает отказа от всякого формального элемента, оно скорее указывает на необходимость развития таких форм, которые бы более соответствовали социальным ситуациям. Посетителей некоторых прогрессивных школ шокирует полное отсутствие хороших манер у учеников. Тот, кто лучше знаком с ситуацией, понимает, что в значительной степени такое поведение связано с жадным интересом детей к продолжению прерванной деятельности. В своем рвении они могут, например, налететь друг на друга или на посетителей — и не подумают извиниться. Можно, конечно, считать, что подобное поведение предпочтительнее, чем формальная демонстрация приличных манер, сочетающаяся с отсутствием интеллектуального и эмоционального интереса к школьной жизни. Однако следует признать, что это педагогический просчет, заключающийся в нежелании усвоить один из наиболее важных жизненных принципов — необходимость взаимного приспособления. Образование становится ущербным, когда формируются установки и привычки, которые будут мешать дальнейшему развитию, зависящему от степени общительности и готовности к контакту с другими **людьми**.

## Глава 5. Природа свободы

Рискуя повториться, хочу сказать кое-что о другой стороне проблемы социального управления — о природе свободы.

Непременное значение имеет только свобода мысли, т. е. свобода наблюдать и высказывать суждения по поводу того, что этого заслуживает. Самая обычная ошибка — сводить свободу к беспрепятственному движению, т. е. к внешним, физическим аспектам деятельности. Конечно, их нельзя отделить от внутренней сущности деятельности — от свободы мысли, желаний и постановки целей. Ограничения, налагающиеся на физическое перемещение в традиционной классной комнате с ее фиксированными рядами парт и воинской дисциплиной для учеников, которым разрешалось двигаться только по определенным установленным сигналам, — все это изрядно сковывало и интеллектуальную, и нравственную свободу. Если мы хотим создать условия для нормального интеллектуального роста учеников, необходимо покончить с методами кандалов и смиренных рубашек: без свободы нет гарантии развития. Однако расширение свободы передвижения по классу — средство, а не цель. Когда эта дополнительная свобода получена, это еще не означает, что все образовательные проблемы решены: главное — что с ней делают. Какой цели она служит? Какие последствия влечет за собой?

Позвольте мне сначала сказать о потенциальных выгодах от расширения внешней свободы. Во-первых, без нее учителю практически невозможно по-настоящему узнать детей: насильственно установленные тишина и послушание не позволяют ученикам полностью раскрыться. Культивируется искусственное единообразие; поощряется притворство, первостепенное значение придается внешним атрибутам внимания, вежливости и послушания. И каждый, кому знакомы школы, в которых эта система преобладает, прекрасно знает, какие мысли, воображение, желания и уловки живут и здравствуют за этим фасадом. Учитель узнает о них только тогда, когда они находят выход в каком-нибудь неблагоприятном поступке. Стоит сравнить эту в высшей степени искусственную ситуацию с нормальными человеческими отношениями вне классной комнаты (скажем, в хорошей семье), чтобы понять, как подрывает она всякую возможность взаимопонимания между педагогом и его учениками. А без этого понимания учебный материал и дидактические методы могут разве что случайно возбудить у кого-то мысль, направить развитие чьего-то ума и характера. Возникает порочный круг. Механическое единообразие обстановки и методов ведет к единообразию домашних заданий и ответов на уроках, а на заднем плане этого унылого единообразия действуют

индивидуальные склонности — неупорядоченным и более или менее запретным образом.

Другое важное преимущество увеличения внешней свободы связано с самой природой учения. Уже отмечалось, что традиционные методы были преимущественно пассивными и рецептивными. Физическая неподвижность намертво закрепляет за методиками эти черты. Единственным спасением от них в традиционной школе становятся непослушание и занятия необычного типа, например работа в лаборатории или мастерской. Антиобщественная сущность традиционной школы видна в том, что она считает тишину и неподвижность главным достоинством урока. Бывает, конечно, интенсивная интеллектуальная деятельность при полной телесной неподвижности (например, медитация), но способность к ней появляется сравнительно поздно. Для малышей характерны разве что краткие минуты затишья. Со временем потребность обдумать что-то в тишине возрастает, но обычно она возникает вслед за периодом активных действий, чтобы разобратся в впечатлениях, полученных в такие периоды. Свобода движения важна и для поддержания нормального физического и психического здоровья. В этом нам надо поучиться у греков, которые усматривали связь между здоровым телом и здоровым духом.

Во всех отношениях свобода физических действий есть средство свободы мыслей и суждений, благодаря которой человек может двигаться к выбранной цели. Потребность в такой свободе у всех людей разная. По мере взросления естественная подвижность сокращается, хотя ее полное отсутствие мешает даже взрослому человеку, так как препятствует контактам, впечатлениям, иными словами, интеллектуальной подвижности. Количество и качество свободы движения как средства роста на каждом этапе развития ребенка — проблема, которая должна постоянно занимать педагога.

Однако нет большей ошибки, чем видеть в этой свободе самоцель. В таком случае она способна нарушить не только порядок в классе, но и саму совместную деятельность, которая является в прогрессивной школе главным источником порядка. Это превращает свободу из позитивного фактора в негативный. Свобода от ограничений имеет **ценность** лишь в качестве средства для свободы в положительном смысле: свободы ставить цели, разумно судить, оценивать последствия, отбирать и упорядочивать средства, чтобы добиться поставленных целей.

Естественные импульсы и желания всегда являются отправной точкой, однако интеллектуальный рост невозможен без некоторой перестройки, перестройки их первоначальной формы. Эта перестройка включает и торможение импульса в его первичном состоянии. Альтернативой запрету свыше является торможение действия в результате

собственного размышления и суждения индивида. Старая фраза «остановиться и подумать» психологически вполне обоснована, поскольку размышление приостанавливает немедленную реализацию импульса, пока он не свяжется с другими возможными импульсами к действию, так чтобы сформировался более разумный и более последовательный план деятельности. Какие-то из этих импульсов направляют зрение, слух и осязание исследовать объективные условия, другие включают воспоминания о том, что происходило в прошлом. Размышление, таким образом, — торможение, отсрочка непосредственного действия на время, пока производится внутреннее управление импульсами через союз наблюдательности и памяти, через совместную деятельность которых и осуществляется размышление. Сказанное объясняет смысл затасканного слова «самоконтроль». Идеальная цель образования — научить самоконтролю. Но устранение только внешнего управления не гарантирует появления самоконтроля. Тут прямая дорожка из огня **да** в полымя. Иными словами, можно убежать от одной формы внешнего управления только для того, чтобы оказаться в плену другой, еще более опасной. Импульсы и желания, не упорядоченные разумом, управляются случайными обстоятельствами. Избавление от контроля другого человека может оказаться скорее потерей, чем приобретением для индивида, когда выяснится, что теперь его поведение подчинено сиюминутной прихоти и капризу, т. е. над ними властвуют импульсы, в формировании которых разум не участвовал. Человек, чье поведение управляется таким образом, имеет только иллюзию свободы, на деле им управляют силы, над которыми он не властен.

Прагматическое понимание свободы идентифицирует ее со способностью ставить цели и осуществлять действия, необходимые для их достижения. Такая свобода, в свою очередь, идентична интеллектуальному самоконтролю, поскольку постановка целей и организация средств их достижения — работа интеллекта. Платон определял раба как человека, который осуществляет чужие цели, и, как уже было сказано, можно быть рабом собственных слепых желаний. Поэтому я думаю, что главным достоинством философии прогрессивного образования является значение, которое она придает участию ученика в формировании целей, направляя его учение, а главным недостатком традиционного образования — его неспособность обеспечить активное сотрудничество ученика с учителем при **целеполагании**. Чем сильнее подчеркивается значение целей в образовании, тем важнее понять, что такое цель, как она возникает и как функционирует в опыте.

Подлинная цель всегда начинается с побуждения. Препятствие на пути немедленного удовлетворения преобразует побуждение в желание. Однако ни побуждение, ни желание сами по себе не создают цели. Цель — предвидение результата, т. е. последствий, которые возникнут в результате действия в соответствии с побуждением. Предвидение последствий — интеллектуальная работа, начинающаяся с изучения объективных условий и обстоятельств, поскольку дорога между побуждением и последствиями проходит через взаимодействие с окружающими условиями. Побуждение для такого простого действия, как ходьба, возникает лишь тогда, когда нога уверенно ступает на землю. В обычных условиях мы не уделяем особого внимания этому факту, но в нестандартной ситуации мы должны изучить условия весьма тщательно, как, например, при восхождении на высокую и крутую гору, где не проложено никакой тропы. Наблюдение, следовательно, — важный этап преобразования побуждения в цель. Как перед знаком железнодорожного переезда, мы должны остановиться, посмотреть направо и налево, прислушаться.

Одного наблюдения недостаточно. Мы должны понять *смысл* того, что видим, слышим, ощущаем, а он заключается в последствиях, которые произойдут в результате действий, предпринятых на основе увиденного. Младенец может увидеть яркое пламя и потянуться к нему. В этой ситуации смысл пламени будет состоять не в его яркости, а в способности служить причиной ожога. О последствиях мы можем знать только благодаря предыдущему опыту. Ситуации, хорошо знакомые по такому опыту, не надо специально вызывать в памяти, чтобы вспомнить, каков был этот опыт. Пламя означает для нас свет и тепло,

даже если мы не вспоминаем ситуации, когда мы в этом убедились. Но в незнакомых ситуациях мы не можем сказать, каковы будут последствия наших действий, пока не вернемся памятью в прошлый опыт, пока не проанализируем его и, найдя в нем что-то похожее на имеющиеся в данный момент условия, не сформируем суждения о том, чего можно ожидать в существующей ситуации.

Формирование целей, таким образом, — довольно сложная интеллектуальная операция, включающая: (1) обзор имеющихся условий; (2) знание того, что случалось в подобных ситуациях в прошлом, частично полученное благодаря вспоминанию, а отчасти советам и предупреждениям тех, кто имеет более богатый опыт; (3) суждение, соединяющее первое со вторым, чтобы понять смысл ситуации. Цель, в отличие от первоначальных побуждения и желания, можно превратить в план и методику деятельности, предвидя последствия предполагаемых действий в данных условиях.

Как гласит пословица, если бы желания были лошадьми, все бродяги стали бы всадниками. Желания иногда настолько сильны, что вызывают немедленные действия без должной оценки последствий. Конечно, такое поведение педагогам нельзя рассматривать как образец для подражания. Важнейшая проблема образования — обеспечить отсрочку немедленного действия до тех пор, пока не включатся наблюдение и суждение. Если я не ошибаюсь, это самым непосредственным образом относится к организации учебной деятельности в прогрессивных школах. Чрезмерное подчеркивание значения активности как таковой, а не конкретно интеллектуальной чревато тем, что свобода отождествляется с немедленным осуществлением побуждений и желаний. Побуждение путают с целью, хотя, как мы сейчас выяснили, цель появляется только тогда, когда внешнее действие откладывается, чтобы проанализировать возможные последствия перехода побуждения в действие, а это невозможно без наблюдения, сбора информации и рассуждения. Одного предвидения, даже если оно принимает форму точного предсказания, конечно, тоже недостаточно. Интеллектуальное предвосхищение, представление о последствиях должно соединиться с побуждением и желанием, чтобы приобрести движущую силу. Предвидение направляет желание, которое иначе было бы слепым, а желание дает идею стимул и побуждение. Соединившись, они порождают план деятельности.

Предположим, человек хочет поменять жилье, например построить себе дом. Независимо от силы его желания последнее не может быть осуществлено немедленно. Человеку необходимо представить себе дом, в котором он хочет жить, число и конфигурацию комнат и т. д. Ему нужно заказать проект и задать технические условия. Но все это может оказаться развлечением от нечего делать, если он одновремен-

но не оценит свои ресурсы. Он должен определить, как соотносятся имеющиеся у него средства и предполагаемая стоимость строительства, изучить ситуацию с кредитованием, с ценами на участки, в каком районе он будет жить, как далеко от места работы, зеленой зоны, от образовательных учреждений и т. п. Все перечисленное — объективные факты, они никак не входили составной частью в первоначальное желание, но их необходимо рассмотреть и оценить, чтобы желание могло перерасти в цель, а цель — в план действия.

У всех есть желания, по крайней мере у тех, кто не патологически безразличен к жизни. Желания — исходные причины, пружины действия. Бизнесмен желает преуспеть в делах; генерал мечтает выиграть сражение; отец семейства хочет построить удобный дом, дать детям образование и т. д. Интенсивность желания может служить мерой прилагаемых усилий. Однако желания остаются воздушными замками, если их не перенести на язык средств, при помощи которых они могут быть осуществлены. Вопросы срочности осуществления желания и средств его реализации ставятся сразу же после постановки цели, и, поскольку средства объективны, их необходимо изучить и понять, чтобы цель была сформулирована корректно.

Традиционное образование игнорировало личные побуждения и желания как движущие силы деятельности, но из этого не следует, что прогрессивное образование должно отождествлять их с целью и с легкостью пренебрегать необходимостью тщательного наблюдения, сбором данных и рассуждениями — только соблюдение всех перечисленных условий позволяет ученикам участвовать в формировании своих целей обучения. Для образования возникновение желания не конечная цель, а повод для формирования плана и методики деятельности. А план, повторим, может быть сформирован только тогда, когда изучены условия и обеспечена вся нужная информация.

Обязанность учителя — не упустить случай. Поскольку свобода есть возможность интеллектуального наблюдения и рассуждения, посредством которых вырабатывается цель, постольку учитель, руководя этой деятельностью, способствует обретению учениками свободы, а не ограничивает ее. Иногда учителя даже боятся выносить на обсуждение план дальнейшей учебной работы. Мне известны случаи, когда учеников обеспечивают предметами и материалами, а затем полностью предоставляют самим себе; учитель, чтобы не нарушить свободу учащихся, не хочет даже намекнуть на то, что с этими материалами делать. Конечно, раз материалы есть, какой-нибудь прок от них будет: либо сами они подскажут идею, либо идея появится откуда-то еще. Но тогда непонятно, почему предложение человека, обладающего большим опытом и кругозором, не должно иметь по крайней мере такую

## Глава 7. Прогрессивная организация содержания образования

же силу, как идея, возникающая из какого-то более или менее случайного источника.

Конечно, учитель, злоупотребляя положением, способен загнать деятельность детей в русло, которое скорее соответствует его целям, нежели целям учеников, но это не значит, что избежать подобную опасность можно, лишь вовсе устранив учителя. Стратегия должна быть иной. На первом этапе учитель изучает возможности, потребности и прошлый опыт своих учеников и на втором вносит предложение, которое в ходе его обсуждения, внесения новых идей и организации всего в единое целое членами группы, превращается в план, а затем и в проект. Составление плана станет совместным предприятием, а не записью под диктовку. Предложение учителя не изложница **Для** отливки конечного результата, а отправная идея, которая будет развернута в план в процессе обсуждения ее всеми учениками, занятыми в проекте, каждый из которых вносит свою лепту опыта. Развитие предусматривает взаимный обмен, в котором учитель принимает предложения и не стесняется вносить их. Существенно, что цель вырастает и обретает форму в процессе социального взаимодействия.

По ходу изложения уже не раз упоминались объективные условия, от которых зависит опыт, и их положительная или отрицательная роль в создании благоприятных возможностей для дальнейшего роста. По своей значимости эти условия, **будь** то непосредственное наблюдение, информация, хранящаяся в памяти или представляемая другими людьми, а также воображение, — все это приравнивалось к изучаемому материалу, или, употребляя социальный термин, содержанию образования. Пока, однако, этому аспекту не уделялось должного внимания.

При рассмотрении этой темы в связи с концепцией образования, основанного на опыте, на первый план выступает следующее соображение. То, что называется учебным предметом, — арифметика, история, география или одна из естественных наук — должно основываться на материале, который изначально выводится из обычного жизненного опыта. В этом пункте новейшее образование категорически противостоит методикам, которые обучение начинают с сообщения фактов и истин, лежащих за пределами личного опыта учеников, и сразу же сталкиваются с проблемой поиска путей и средств интеграции с ним. Несомненно, большой успех новых методов на раннем этапе начального образования в значительной мере обязан противоположному подходу.

Однако найти в пределах жизненного опыта детей учебный материал — значит сделать только первый шаг. Второй и более важный — последовательное развитие обыденных знаний о данном материале и представление их в более полной и **более** организованной форме, постепенно приближающейся к той, в которой этот материал доводится до зрелой аудитории. То, что это можно сделать, не разрывая органической связи образования с опытом, доказывается фактом реального осуществления таких изменений — они происходят каждый день вне школы и без участия формального образования. Младенец, например, начинает свой путь в окружающей среде, очень ограниченной в пространстве и времени, которая, однако, постоянно расширяется под действием сил, заложенных и в самом опыте, — и все это без участия профессиональных педагогов. По мере того как младенец учится дотягиваться до предметов, ползать, ходить и говорить, внутреннее предметное содержание его опыта расширяется и углубляется, связывается с неведомыми раньше объектами и событиями, что, в свою очередь, приводит в действие новые силы, использование последних шлифует и увеличивает содержание его опыта. Расширяется жизненное пространство, раздвигаются временные рамки существования.

Окружающая среда, мир опыта постоянно становятся шире и, если можно так выразиться, плотнее. Педагог, встречающийся с ребенком в конце этого периода, должен найти способ сознательно и преднамеренно делать то, что в более ранние годы выполняла «природа».

Едва ли необходимо продолжать обсуждать первое из двух указанных выше условий. Новейшие направления теории образования решительно настаивают на том, что обучение должно начинаться с уже имеющегося у учеников опыта, и этот опыт и развитые благодаря ему способности являются отправной точкой для всего дальнейшего учения. Я, однако, не уверен, что другое условие — упорядочивающее развитие в направлении расширения и организации предметного содержания через рост опыта — обсуждалось столь же подробно. Принцип континуальности образовательного опыта предполагает, что не меньшее внимание будет уделено этому, несомненно, более проблемному аспекту образования. Педагоги, работающие в детском саду или в первых классах начальной школы, без особого труда определяют диапазон прошлого опыта учеников и находят способы актуализировать его. Применительно к старшим детям оба аспекта проблемы вызывают у педагога немалые затруднения: сложнее и выявить прежний опыт учеников, и структурировать его предметное содержание так, чтобы выйти на более продвинутый уровень.

Преобразование житейского опыта в иную форму несводимо ни к соединению его с новым, ни к приобретению учениками большей сноровки в обращении с уже имеющимся. Необходимо, чтобы новый опыт интеллектуально связывался с прежним, а это означает сознательные попытки формулирования основных фактов и идей. Таким образом, задача педагога — отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта. Учитель должен постоянно рассматривать завоеванное интеллектуальное пространство не как нечто приобретенное на вечное пользование, но как средство и инструмент для открытия новых областей, предъявляющих новые требования к уже имеющимся способностям наблюдать и творчески использовать память. Непрерывность и внутренняя связь этапов роста должны постоянно находиться в поле внимания учителя.

Педагог в большей степени, чем представитель какой-либо другой профессии, обязан смотреть в будущее. Врач может чувствовать, что завершил свою работу, когда вылечил больного. Он, конечно, может посоветовать бывшему пациенту, как жить дальше, чтобы избежать подобных неприятностей в будущем, но в конечном счете это уже дело пациента, а не врача. Однако хочется подчеркнуть, что, как только врач начинает инструктировать пациента и давать ему советы на буду-

щее, он берёт на себя функцию педагога. Адвокат озабочен тем, чтобы выиграть дело клиента, выручить его из беды. Выходя за рамки предоставленных ему полномочий, он тоже как бы становится педагогом. Педагог по самому характеру своей профессии обязан видеть выполняемую в данный момент работу в свете того, что удастся или не удастся сделать для будущего, вырастающего из настоящего.

И в этом аспекте жизнь прогрессивного педагога оказывается более трудной, чем жизнь учителя традиционной школы. Последний тоже обязан смотреть вперед, но если индивидуальность и энтузиазм не уведут его за рамки традиционной школы, то он может позволить себе не заглядывать дальше ближайших экзаменов. Его мысли о будущем формулируются на языке привычных требований, привычной системы. Перед учителем, который связывает образование с текущим опытом ученика, стоит куда более серьезная и трудная задача. Ему надлежит определить, насколько ученики готовы, опираясь на имеющийся у них опыт, выйти на новый уровень знания, и сообразно этим возможностям отобрать и организовать соответствующие условия.

Занятия в традиционной школе строились на основе содержания, отобранного и организованного взрослыми, берущими на себя смелость судить о том, что для молодежи будет полезно знать когда-нибудь в будущем. Этот материал, выбирающийся вне связи с жизненным опытом ученика, обычно обращен в прошлое. Бросаясь в противоположную крайность, что в данных обстоятельствах естественно, но весьма неосмотрительно, деятели прогрессивного образования иногда доводят здравую идею о связи образования с **материалом** существующего опыта (чтобы человек был способен справляться с проблемами настоящего и будущего) до абсурда, утверждая, что прошлым можно вообще пренебречь, как будто настоящее можно отсечь от прошлого.

Именно достижения прошлого предоставляют единственные имеющиеся в нашем распоряжении средства для понимания настоящего. Как отдельный человек обращается памятью к своему прошлому, чтобы разобраться в ситуации, в которой он оказался в настоящем, так и проблемы и вопросы современной общественной жизни находятся в такой тесной связи с прошлым, что ученики могут подойти к пониманию этих проблем, только докопавшись до их корней в прошлом. Иными словами, поскольку цели учения находятся в будущем, а его непосредственный материал — в сегодняшнем опыте, его можно задействовать, только повернув лицом к прошлому. Текущий опыт можно распространить на будущее, если, расширяясь, он вбирает в себя прошлое.

Если бы позволяло время, это широковещательное утверждение можно было бы сделать более конкретным посредством обсуждения политических и экономических проблем, с которыми нынешнее по-

коление неизбежно столкнется в будущем. Природу проблем невозможно понять, не зная, как они возникли. Институты и обычаи, которые существуют сегодня и порождают все современные социальные пороки и беды, возникли не на пустом месте, они имеют долгую историю. Попытки улучшить их **лишь** на основе сиюминутного анализа обертываются принятием поверхностных, косметических мер, которые в конечном счете лишь обостряют существующие проблемы. Социальная политика, опирающаяся только на сегодняшний день, без учета прошлого, — аналог беспечной небрежности в индивидуальном поведении. Избавиться от схоластической традиции изучать прошлое ради него самого можно, только сделав его средством изучения настоящего. А пока эта проблема нерешаема, противостояние педагогических идей и методов будет продолжаться. Реакционеры будут твердить, что главным, если не единственным, делом образования является передача культурного наследия, а бросающиеся в противоположную крайность прогрессисты будут призывать игнорировать прошлое и иметь дело только с настоящим и будущим.

По сию пору самым уязвимым местом прогрессивных школ остаются отбор и способы организации материала для интеллектуального развития, и я полагаю, что при существующих обстоятельствах это неизбежно. Пространство опыта очень велико и неравномерно по консистенции в зависимости от места и времени. Единая программа обучения для всех прогрессивных школ невозможна, это означало бы отказ от фундаментального принципа связи с непосредственным жизненным опытом. Кроме того, прогрессивные школы молоды. Они еще и одного поколения школьников не вырастили, и потому некоторая неуверенность и даже неуклюжесть отбора и организации предметного содержания для них естественна. Это не может давать повод не только для фундаментальной критики, **но** и для особых жалоб. Школе необходимо вырваться из плена сухого, как пыль столетий, материала, который составляет основной элемент традиционного образования.

Однако это станет основанием для вполне законной критики, если прогрессивное образование не признает фундаментальность проблемы отбора и организации содержания обучения. Импровизация, к которой учителя прибегают от случая к случаю, спасает преподавание от стереотипов и скуки, но базовый учебный материал остается неувоенным. Где есть интеллектуальная свобода, возможны неожиданные и непредсказуемые случаи, и от них, конечно, нельзя отмахнуться, но одно дело — обращаться к ним для оживления учебного процесса, совсем другое — пытаться построить из них базовый учебный материал.

Если данный опыт не уводит учеников в незнакомые для них области, не возникает никаких проблем, а стало быть, и стимулов для работы ума. Обращение к существующему опыту как источнику проблем

отличает прогрессивное образование от традиционного, поскольку в последнем проблемы ставились извне и отличались искусственностью. Рост невозможен без трудностей, преодоление которых требует интеллектуальных усилий. И вновь педагог обязан одинаково внимательно следить за двумя обстоятельствами: во-первых, чтобы проблема вырастала из условий настоящего опыта и лежала в пределах компетентности учеников; во-вторых, чтобы она побуждала ученика к активному поиску информации и выдвигению новых идей. Полученные таким образом факты и идеи лягут в основание последующего опыта, в котором возникнут новые проблемы, — так процесс и идет, раскручиваясь по спирали.

Неизбежная связь настоящего с прошлым — принцип, применение которого не ограничено изучением истории. Возьмем, например, точные науки. Современная социальная жизнь такова, какой мы ее знаем, в огромной мере благодаря использованию электричества, термических и химических процессов. И ребенок, **как** в городе, так и в деревне, постоянно сталкивается с ними, что бы он ни делал: он ест пищу, состоящую из органических веществ, подвергшихся химическим изменениям во время ее приготовления; он читает книгу при свете электрической лампы; он едет с отцом в автомобиле с двигателем внутреннего сгорания и т. д. **Так** что следует признать здравым педагогический принцип, согласно которому ученики приобщаются к науке, ее фактам и законам через осмысление их применения в повседневной жизни. Приверженность данному методу — не только наиболее прямой путь к пониманию самой науки, но и (по мере того как ученики взрослеют) экономических и промышленных проблем современного общества. Своим возникновением эти проблемы в большой мере обязаны внедрению науки в производство и распределение товаров и услуг, а этот процесс — важнейший фактор, определяющий в настоящее время отношение людей и социальных групп к друг другу. Следовательно, абсурдно утверждать, что процессы, изучающиеся в лабораториях и исследовательских институтах, не входят составной частью в повседневный жизненный опыт учеников, а следовательно, и в содержание образования, основывающееся на опыте. Само собой разумеется, что школьник не может изучать научные факты и принципы тем же способом, каким их изучают специалисты, и именно здесь кроется **одна** из главных педагогических проблем: как постепенно привести учеников от повседневного житейского опыта через познание фактов и законов к опыту научного уровня.

Если правда, что наш опыт, как частный, так и всеобъемлющий, определяется применением науки сначала к процессам производства и распределения товаров и услуг, а затем и к социальным отношениям между людьми, то понимание действующих в обществе сил (без кото-

рого они не могут быть ни освоены, ни направлены) вне образования невозможно. Именно оно знакомит учащихся с теми фактами и принципами, которые, будучи систематизированными, и образуют науки. Важно и то, что знакомство с научной дисциплиной должно сочетаться с пониманием насущных социальных проблем. Методы науки также указывают путь к тем мерам и той политике, которые помогут создать лучший общественный строй, ибо нынешние социальные условия, за которые ответственна в большой мере и сама наука, не исчерпывают всех ее возможностей. До сих пор наука применялась более или менее спорадически, под влиянием таких целей, как стремление к личной выгоде или власти — эгоистические тенденции, характерные для социальных институтов донаучной эпохи.

Чуть ли не каждый день средства массовой информации твердят нам, что люди не способны разумно строить свою общественную жизнь. Будто бы крупномасштабное социальное планирование и управление обществом посредством разума невозможны, ибо человеческие отношения, внутренние и международные, слишком сложны, люди живут не столько умом, сколько эмоциями и привычками. Эти слова вызывали бы у меня большее доверие, если бы когда-либо предпринимались попытки внедрить научный метод в систему образования, начиная с самого раннего этапа и продолжая на всех последующих, — и ничего не получилось. Нет ничего такого в природе человеческой привычки, что не позволяло бы сделать привычным научный метод; и нет ничего в природе человеческих эмоций, что мешало бы установлению эмоциональной привязанности к этому методу.

Наука прекрасно демонстрирует последовательный отбор содержания существующего опыта и его систематизацию, происходящую свободно, а не навязываемую извне, поскольку она развивается параллельно с ростом самого опыта. Использование жизненного опыта ученика в качестве базиса для изучения науки, возможно, наилучшая иллюстрация принципа использования существующего опыта как средства введения учеников в более широкий и лучше организованный окружающий мир, материальный и духовный, нежели тот, от которого отталкивается образовательный рост. Хогбен в своей недавно вышедшей книге «Математика для миллионов» утверждает, что математика, если видеть в ней зеркало цивилизации и главное средство ее прогресса, столь же верно служит основной цели образования, как и естественные науки. В любом случае основополагающий идеал — последовательная организация знания, его упорядочение. Кстати, именно против этого пункта наиболее активно выступают радикалы от образования, считающие, что поскольку в концепции традиционного образования организация знаний почти полностью пренебрегала живым непосредственным опытом, то образование, основывающееся

на последнем, должно столь же пренебрежительно относиться к организации фактов и идей в учебных целях.

Когда я назвал последовательную организацию знаний *идеалом*, я не имел в виду, что педагог может начинать преподавание с уже организованного знания и переходить к его раздаче заготовленными порциями. Идеал я вижу в непрестанном активном упорядочении фактов и идей. Опыт не может служить задачей образования, если он не способствует освоению все большего и большего числа фактов и идей, что просто невозможно делать без лучшей, более упорядоченной их организации. Без упорядоченности опыт расплывается, становится хаотичным. Пока опыт маленьких детей сосредоточен вокруг близких людей и дома, все идет нормально. Нарушение установленного порядка в семье психиатры считают главным источником последующих умственных и эмоциональных проблем — факт, свидетельствующий о том, что опыт может существовать только в структурированном виде. Одно из самых больших достижений современного дошкольного и начального образования — то, что оно строится вокруг социального и человеческого опыта и не торопится сдвигать центр тяжести в сторону развития интеллекта, как это делалось прежде. Модуляция — переход в другую тональность — в образовании, как и в музыке, остается одной из деликатнейших проблем. Педагогическая интерпретация этого понятия означает переход от организации опыта вокруг социального и человеческого центра к более объективной интеллектуальной схеме, однако такой, при которой никогда не упускается из виду, что интеллектуальная организация не самоцель, а средство, с помощью которого социальные отношения, собственно человеческие связи и обязательства, могут быть поняты и более разумно структурированы.

Когда образование и в теории, и на практике основывается на опыте, само собой разумеется, что предметное содержание, организованное взрослым специалистом, не может служить отправной точкой. Оно представляет собой цель, к которой образование должно непрерывно продвигаться. Едва ли необходимо говорить, что один из самых фундаментальных принципов научной организации знания — выявление причинно-следственных отношений. Конечно, только взрослый специалист способен по-настоящему оценить и этот принцип и использовать его по полной программе. Однако понимание смысла причинно-следственных связей вовсе не чуждо опыту даже самого маленького ребенка. Когда двух-трехлетний ребенок учится держаться от огня в камине на почтительном расстоянии и все же достаточно близко, чтобы чувствовать его тепло, он устанавливает причинно-следственные связи. Никакая интеллектуальная деятельность невозможна без их осознания, и она интеллектуальна в той мере, в какой эти связи не только выявляются, но и осознаются.

В самых ранних формах опыта причинно-следственная связь предстает не абстрактно, а как отношение использованных средств к достигнутым результатам — действие и его последствие. Умственный прогресс — это, по существу, рост способности формировать цели, а также отбирать и упорядочивать средства их реализации. Приготовление пищи, использование источника света и т. п. — типичные иллюстрации этих отношений. Беда образования отнюдь не отсутствие ситуаций, в которых причинно-следственная связь иллюстрируется отношением действий и их последствий, а в нежелании использовать их и давать им осмысление.

С точки зрения образования, нет ничего более абсурдного, чем провозглашать необходимость разнообразных активных занятий в школе и при этом отрицать надобность в последовательной организации информации и идей. Разумная деятельность отличается от бесцельной тем, что она предлагает отбор средств (анализ) из разнообразия наличных условий и их организацию (синтез) для достижения намеченной цели. Эти процедуры составляют основу школьной деятельности. Очевидно, что чем явственнее незрелость ученика, тем проще должны быть преследуемые педагогические цели и элементарнее используемые средства, но, собственно, принцип организации деятельности, которая обеспечивает восприятие связи последствий с действиями, применим даже к младшим. Без его соблюдения деятельность перестает быть образовательной, потому что она слепа. С ростом зрелости учеников проблема становится более острой. По мере того как интеллектуальное наблюдение переходит от отношения средств к цели к более сложным отношениям средств друг к другу, все более проясняется представление о причине и следствии. Главный аргумент в пользу школьных мастерских, кабинетов делопроизводства и т. п. не в том, что в них можно сделать что-то полезное, — они позволяют ученикам наблюдать отношение средств и целей, а также рассматривать способы взаимодействия объектов друг с другом, благодаря которым возникают определенные последствия. Тот же аргумент дает основания для оборудования лабораторий, в которых могут ставиться настоящие научные опыты.

Если проблема интеллектуального структурирования опыта в прогрессивном образовании не будет решена в ближайшем будущем, следует ожидать повышения интереса к методам организации материала извне. Явные признаки такой реакции уже наблюдаются. Говорят, что наши школы, как старые, так и новые, не справляются с главной задачей: они не развивают способность критического суждения. Умение учеников мыслить, говорят нам, парализовано массой плохо переваренной информации и попытками заниматься несвойственными школе педагогическими делами. Утверждают, что эти пороки порож-

дены чрезмерным вниманием к текущему опыту за счет вытеснения наследия прошлого из культурного багажа образования. Настойчиво проводится мысль, что наука и ее метод должны занимать в образовании второстепенное место, нам-де следует вернуться к фундаментальным, основополагающим принципам, нашедшим выражение в логике Аристотеля и Фомы Аквинского, чтобы молодежь обрела надежный якорь в интеллектуальной и нравственной жизни и не отдавалась на милость любым ветрам.

Если бы научный метод действительно когда-либо последовательно и связно применялся ко всем предметам, возможно, подобные эмоциональные высказывания произвели бы на меня большее впечатление. А сейчас я вижу, в сущности, лишь две альтернативы, между которыми может выбирать образование, если не хочет дрейфовать бесцельно. Одна из них находит свое выражение в попытках побудить педагогов вернуться к методам и идеалам, возникшим за столетия до того, как был развит научный метод. Такой призыв временно может найти отклик, особенно в период общей нестабильности — эмоциональной, интеллектуальной, а также экономической, ибо при этих условиях сильно желание опереться на власть авторитета. Однако эти идеалы и методы настолько отстали от современной жизни, что я полагаю безумием двигаться в этом направлении. Другая альтернатива — систематическое использование научного метода как образца и идеала интеллектуального исследования, а также потенциальных возможностей, истонно присущих опыту.

Эта проблема с особой остротой встает в прогрессивных школах. Их неспособность постоянно развивать интеллектуальное содержание опыта, упорядочивать факты и идеи может в конце концов только усилить реакцию — тенденцию к возвращению интеллектуального и морального авторитаризма. Здесь не место и не время для обсуждения научного метода как такового, но некоторые его особенности так тесно связаны с любой образовательной схемой, основывающейся на опыте, что их необходимо отметить.

Во-первых, экспериментальный научный метод, в отличие от других, придает большее, а не меньшее значение идеям. Невозможен никакой научный эксперимент без некоторой ведущей идеи. То, что используемые наукой идеи являются гипотезами, а не точно установленными истинами, предполагает их более тщательное изучение и проверку. Будь они истинами в последней инстанции, не было бы нужды в их скрупулезной экспертизе. Раз они истины, установленные и подтвержденные, их надо просто принять — и делу конец. Однако гипотезы, требующие непрерывной проверки и пересмотра, нуждаются в точности формулировок — и в этом их особая педагогическая Ценность.

## Глава 8. Опыт — средство и цель образования

Во-вторых, идеи (гипотезы) проверяются их последствиями, за которыми, следовательно, нужно тщательно наблюдать. Можно, конечно, какое-то время бездумно наслаждаться самим процессом деятельности и не проверять, какие последствия она вызывает, однако в интеллектуальном плане это тупик — подобная деятельность не способствует расширению как знания ситуаций, в которых протекает, так и круга идей, лежащих в основе гипотезы.

В-третьих, опытный, «разведывательный» характер экспериментального метода предполагает периодическое возвращение к мыслям, действиям и наблюдаемым последствиям с целью их осмысления и подведения итогов. Осмыслить — значит оглянуться на то, что сделано, чтобы понять его основной смысл — базовый капитал для разумного восприятия последующего опыта. Эта процедура — самая суть интеллектуальной организации опыта и прекрасная дисциплина для ума.

Я был вынужден прибегнуть к очень общему и часто довольно абстрактному языку, но все сказанное органически связано с требованием к опыту: чтобы стать образовательным, он должен расширять предметное содержание, состоящее из фактов (информации) и идей. Данное условие выполняется только тогда, когда педагог видит в преподавании и учении непрерывный процесс реконструкции опыта, что, в свою очередь, возможно лишь при условии, что педагог заглядывает далеко вперед и рассматривает существующий в каждый момент опыт как фундамент для последующего. Мой акцент на научном методе может вводить в заблуждение — создавать впечатление, что имеется в виду специальная технология лабораторного исследования в науке. Но специальные методы исследования здесь ни при чем, важно только то, что научный метод — единственное настоящее средство, которым мы располагаем для осмысления нашего повседневного опыта. Научный метод — работающая модель способа, накопления опыта и создания условий, в которых это осуществляется, чтобы диапазон опыта непрерывно расширялся. Адаптация метода к работе с учениками разной степени зрелости — проблема для педагога, а ее постоянные составляющие — порождение идей, действие на их основе, наблюдение за складывающимися условиями, а также упорядочение фактов и идей для будущего использования. Ни сами идеи, ни действия, ни наблюдения, ни организация материала не могут быть одинаковы для человека 6, 12 и 18 лет, не говоря о взрослом ученом. Однако, если опыт действительно образователен, на каждом уровне он расширяется. Следовательно, безотносительно к уровню мы должны либо пользоваться моделями научного метода, либо поставить крест на участии разума в управлении живым и подвижным опытом.

Я считал само собой разумеющейся разумность принципа: образование, чтобы достичь своей цели и для отдельного ученика, и для общества, должно базироваться на актуальном и жизненном опыте отдельного человека. Я не приводил доводов в пользу этого принципа и не пытался обосновывать его. И консерваторы, и радикалы от образования в целом недовольны существующей ситуацией, по крайней мере в этом пункте интеллектуальные воззрения тех и других согласуются. Система образования должна прийти в движение: либо назад, к интеллектуальным и моральным стандартам донаучной эпохи, либо вперед, к более широкому, чем когда-либо, использованию научного метода, чтобы создать возможности для роста и развития опыта. Я лишь попытался обозначить условия, которые должны быть выполнены, если образование решится пойти в последнем направлении.

Я настолько уверен в преимуществах образования, опирающегося на разумно направляемое развитие возможностей, присущих обыденному опыту, что не вижу необходимости в очередной раз критиковать другой путь или выдвигать аргументы в пользу принятия данного. Единственное, по моему мнению, что может заставить меня предположить возможность неудачи на этом пути, — мысль, что концепция опыта и экспериментальный метод будут неправильно поняты. Нет в мире дисциплины более строгой, чем дисциплина опыта, подвергнутого испытанию интеллектуальным развитием и управлением. Следовательно, единственное основание для опасений, что реакция против стандартов, целей и методов новейшего образования может временно восторжествовать, — неспособность педагогов, которые в теории принимают их, оставаться преданными им на практике. Как я уже не раз подчеркивал, путь нового образования не только не легче старого, а еще более трудный. И так будет до тех пор, пока прогрессивное образование не достигнет зрелости, что потребует многих лет серьезной совместной работы всех его сторонников. Самая большая опасность, которая поджидает его в будущем, по моему мнению, — представление, что идти в этом направлении легко, настолько легко, что можно выбирать тропинки на ходу если не каждый день, то по крайней мере каждую неделю. Именно по этой причине, вместо того чтобы расхваливать его принципы, я ограничился показом тех условий, которые необходимо выполнить, чтобы новое образование заслужило успех, который должен принадлежать ему по праву.

Выше я часто прибегал к выражениям «прогрессивное образование» и «новое образование». Однако под занавес хочу выразить твердую

## Кто такой Джон Дьюи

уверенность в том, что подлинно фундаментальная проблема — не в противостоянии нового и старого, прогрессивного и традиционного образования, **а** в том, каким должно быть настоящее образование. Надеюсь, я не защищаю те или иные цели и методы только потому, что к ним применимо слово «прогрессивный». Основной вопрос касается природы образования безо всяких оценочных прилагательных. Мы стремимся к истинному, простому образованию и будем двигаться увереннее и быстрее, если выясним, что это такое, а также какие именно условия должны быть соблюдены, чтобы оно из лозунга превратилось в реальность. Именно по этой причине я так подчеркиваю необходимость создания научной философии опыта.

1936

Джон Дьюи родился в штате Вермонт в год публикации «Происхождения видов» Чарлза Дарвина (1859), а умер меньше чем за год до смерти Сталина (1952). За 93 года жизни он опубликовал более тысячи книг и статей по проблемам философии, логики, психологии, этики, политики, юриспруденции, религии... Его называли лоцманом, учителем и совестью американского народа. Чарлз Фрэнкел, профессор философии в Колумбийском университете, сказал на праздновании столетия со дня рождения Дьюи: «Сейчас трудно поверить, что это был человек, а не учреждение, философ, а не общественное движение».

Он читал лекции и давал консультации по вопросам образования по всему миру, был основателем нескольких общественных организаций и экспериментальной школы-лаборатории. Ненавидел тоталитаризм, примитивную однолинейность и единообразие, муштру и насилие; решительно отвергал односторонний подход к чему бы то ни было — умел все процессы и явления видеть в развитии и в единстве различных аспектов. Он успел дожить до всемирной славы, его при жизни стали награждать эпитетами «великий педагог», «гениальный мыслитель», «символ прогресса» и т. п., **а** в ответ Джон Дьюи неизменно говорил: «Я — всего лишь философ, я пытаюсь думать, и это — единственное, что я делаю».

Дьюи был скромнен, застенчив, храбр, педантичен, отважен, трудолюбив и упорен. Ему нравилась домашняя жизнь, писание книг и воспитание детей. Джон и Алиса вырастили шестерых детей, и именно связанные с их ростом впечатления и наблюдения во многом определили интерес Дьюи к проблемам образования — процессу становления и развития человека. Алиса умерла в 1927 г., а в 1946 г. 87-летний Джон Дьюи женился во второй раз. Джон и Роберта взяли на воспитание малолетних брата и сестру, осиротевших во время второй мировой войны. Последние пять лет своей долгой жизни он провел с семьей в любви и согласии на ферме в штате Пенсильвания.

В 1897 г. Джон Дьюи опубликовал эссе «Мое педагогическое кредо», в котором сформулировал вопросы **такой** глубины, простоты и наивности, что из попыток ответить на них выросла философская дисциплина. Эссе состоит из пяти разделов, в названиях которых и вынесены эти основополагающие вопросы: что такое образование? Что такое школа? В чем состоит предмет образования? Какова природа метода образования? Как связаны школьное дело и социальный прогресс? В последующие десятилетия поиск ответов на поставленные Дьюи вопросы вдохновлял многих мыслителей: поддерживали они высказанные им идеи или спорили с ними, разработка и обсуждение этих и других, более специальных, вопросов привели в конце концов к оформлению самостоятельной дисциплины — философии образования.

Конечно, только постановка вопросов, даже самых глубоких, не принесла бы Дьюи славы выдающегося философа и основателя философии образования. В своих работах «**Демократия и образование**», «**Опыт и образование**»,

«Источники науки об образовании», «Школа и общество» и «Ребенок и учебный план» Дьюи с огромной энергией, редкостной **чуткостью к самым тонким нюансам** и чрезвычайной тщательностью выстраивает систему понятий и представлений, способную описать процесс образования и разные способы **содействия** ему. Он резко критикует традиционную образовательную систему, **анализирует** ее основополагающие принципы и выдвигает идеи построения альтернативных систем. Работы Джона Дьюи подготовили плотный контекст для дальнейшего размышления, а самое главное, создали атмосферу, настолько насыщенную кислородом разумного и проникновенного исследовательского подхода, **что в ней до сих пор** свободно сосуществуют и взаимодействуют самые разные идеи и концепции. В этой области философского знания Дьюи стоит наравне с такими философами, как Платон, Аристотель и Кант, которых он цитирует столь же часто, сколь часто на него самого ссылаются современные философы образования самых разных направлений.

Произведения Джона Дьюи, составляющие в совокупности тридцатисемитомное собрание сочинений, почти не переводились на русский язык. В каталоге Научно-педагогической библиотеки им. К. Д. Ушинского под этим именем фигурируют пять небольших книжек, первая из которых переведена в **1921**, а последняя — в 1925 г. С пометой «о нем» стоят карточки двух книг: одна, тоже изданная в 20-е годы в Баку, посвящена уважительной популяризации его идей, а другая — произведение В. С. Шевкина «Педагогика Дьюи на службе современной американской реакции». Два самых главных произведения Джона Дьюи, посвященных проблемам образования и представленных в этом томе, «Демократия и образование» и «Опыт и образование», до сих пор на русский язык не переводились.

## Джон Дьюи и философия образования

До появления философии образования как специальной дисциплины обсуждение проблем, находящихся ныне в ее ведении, — как человек растет, развивается, учится, как формируется в нем нравственное чувство и т. п. — происходило в рамках общей философии и психологии. Философия образования рассматривает сущность и природу всех явлений в образовательном процессе: что такое образование? Как оно происходит? Каковы природа и источники ценностей образования? Каким бывает и каким должно **быть поведение** участников образовательного процесса? Какими бывают и какими должны быть методы содействия образовательному процессу? **Давая свои рекомендации, философия образования не пытается выглядеть непогрешимой, не претендует ни на звание фундаментальной науки, ни даже науки вообще, философия образования — дисциплина мировоззренческая и притом существенно плюралистичная.** Каждая из ее версий подвергает философскому анализу существующие представления об **образовании, а само понятие опирается на свое, всякий раз иное понимание человека и процесса его развития, жизни и ее смысла.**

Обычно то или иное направление философии образования привлекает для понимания образовательного процесса одно из течений в психологии (которая тоже еще не существует как единая наука), и, таким образом, принципы

организации образовательного процесса выводятся из философско-психологических соображений. И

анализ, тогда именно из него вытекают принципы, согласно которым можно строить педагогику — здесь уместно вспомнить, что сочинение С. И. Гессена «Основы педагогики» имеет подзаголовок «Введение в прикладную философию». Иногда **семейство педагогических принципов** задается в большей мере **психологией, нежели философией**, и тогда, соответственно, педагогика окказывается прикладной психологией — именно в таком смысле говорят, например, о педагогике бихевиоризма, имеющей, кстати сказать, довольно большой авторитет в мире. Попытки строить педагогику на фундаменте естественных наук пока что не привели ни к какому серьезному результату, а декларации о ее научной самостоятельности звучат довольно нелепо и претенциозно.

Для **Джона Дьюи общей теорией образования была вся философия**, поскольку она **обсуждала формирование разумных и эмоциональных отношений человека с миром.** В его понимании слово «образование» покрывало весь рост, все **умственное и нравственное развитие человека.** Философия прагматизма (от греческого «прагма» — дело, действие), одним из создателей и систематизатором которой он был, прежде всего и более всего стремилась стать общим методом решения проблем, встающих перед человеком в постоянно меняющемся мире. Традиционно дело философии понималось как созерцание и размышление. Не отказываясь, разумеется, от этих способов бытия в мире и его познания, Джон Дьюи предложил реконструкцию философии, **обрашающую ее к повседневным проблемам обычных людей.**

Ключевое понятие философии Дьюи, объединяющее человека и мир в неразрывное единство, — «опыт», поэтому предложенное им направление мысли (одновременно в **общей философии и философии образования**) часто именуют экспериментализмом. Слово это в английском языке родственно не только **явно слышному русскому уху** слову «experiment» — специально поставленный научный опыт, но и «experience» — опыт переживания и проживания проблемных ситуаций, творческий акт жизни. А человеческая жизнедеятельность всегда социальна — совместная, разделенная. Личностные смыслы, мышление, вся психическая жизнь человека возникают вследствие взаимодействия людей друг с другом, в ходе которого один человек вынужден вставать на точку зрения другого при формировании собственного поведения. Так рождается единое человеческое содержание, обеспечивающее общность смыслов, вносимых людьми в общение; таким путем возникают сознание и самосознание отдельного человека.

У Джона Дьюи приверженность семье всегда сочеталась с широким кругом общения и большой общественной деятельностью: это было для него естественным образом жизни и одновременно осознаваемым идеалом. **Личная свобода ассоциировалась у Дьюи в первую очередь со свободой общения и взаимодействия с другими людьми, он судил о социальном устройстве на основании того, насколько многочисленны и разнообразны в данной группе осознанно разделяемые ее членами интересы, а также по полноте и отсутствию ограничений во взаимодействии с другими объединениями.** «Демократия — нечто большее, чем какая-то определенная форма правления. В первую очередь это форма совместной жизни, обобществленного и передаваемого

опыта. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления собственных. Все это равносильно разрушению барьеров класса, расы и национальной территории, которые удерживают людей от полного осознания смысла своих **действий**» (Джон Дьюи).

В разнообразии интересов и свободе взаимодействия между отдельными людьми и социальными группами Дьюи видел залог интенсивного развития общества. Он верил в прогресс, в то, что общество постепенно становится все более демократическим, поскольку признает взаимные интересы как фактор социального управления, в то время как в тоталитарном обществе узость интересов, разобщенность людей внутри общества и изолированность от остального мира со временем нарастают и углубляются.

Науку Дьюи ценил **за те же качества**, что и демократию: отсутствие предвзятости, стремление к постоянному совершенствованию, готовность учитывать все существующие подходы и точки зрения. Решение научных и жизненных **проблем, по Дьюи**, происходит одним и тем же способом. Само существование **людей** есть воплощение экспериментального научного метода: **опыт складывается** из экспериментов человека с жизнью и требует владения методами научного **исследования** в самом широком смысле слова. Обретение в **опыте** знания (или истины, или веры — для Дьюи не имеет большого значения, как называть то, что обретается посредством опыта, чаще всего он называет это просто «то, что можно утверждать обоснованно») и есть **образование**. Упорядочение и осмысление личного опыта, проживаемого и наживаемого в социальном общении, творят образование как достояние личности и образуют саму **личность**.

Дьюи **различает образование** спонтанное — рост личности в социальной среде, который совершается самопроизвольно и бессознательно, и организованное — систему, существующую в обществе для содействия формированию личности. **Личный опыт человека соединяет его врожденные способности с возможностями социальной среды**. «Одна из важнейших проблем, с которой должна справиться философия образования, — найти способ поддержания должного равновесия между неформальной и формальной, спонтанной и организованной составляющими образования. Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, **умелых** лишь в учении. Чем дальше продвигается вперед специально организованное образование, тем труднее становится избежать разлада между тем, что люди сознательно приобрели посредством особой работы учения, и опытом, который они бессознательно впитали во взаимодействии с другими людьми», — писал Джон Дьюи.

Дьюи видел нравственный смысл демократии в ее вкладе в личностный рост каждого члена общества. При этом важнейшая задача всей системы образования, и в первую очередь ее школьного звена (начального и среднего образования), — создать **необходимые условия для роста и развития самой демократии**. А главное **условие** развития и для личности, и для сообщества — способность **активно создавать** собственное понимание мира и одновременно конструктивно откликаться на идеи, выдвигаемые другими людьми; принимать чужую

точку зрения **как** иную и требующую понимания, а не чуждую. По Дьюи, **образование — дорога к свободе**: мы свободны в той мере, в какой разумно участвуем в жизни **общества** и при этом мыслим независимо. Мы свободны, **если** наша деятельность направляется результатами осмысления собственного опыта, если не позволяем внешним воздействиям бросать нас из стороны в сторону, если способны спокойно встретить новое, исследовать его и использовать результаты исследования для руководства своей деятельностью.

Современные эксперименталисты, последователи Джона Дьюи, в своей практической образовательной деятельности стремятся создать обстановку **постоянного** размышления, в которой каждый учащийся обдумывает собственную, важную именно для него проблему. Они придают большое значение так **называемой** непрерывности демократической атмосферы. Это означает, что молодые люди последовательно учатся с полной серьезностью относиться к демократии и друг к другу, что единственно и позволяет отдельным людям и обществу в целом постоянно улучшать качество жизни.

## Джон Дьюи и система образования

Противники обвиняют Дьюи в разрушении прекрасной и освященной веками образовательной традиции, а нынешние сторонники его идей убеждены, что он не оказал практически никакого влияния на мировую систему образования, поскольку пресловутые традиции по-прежнему в ней торжествуют. Как **выразился** Алан Райан, автор статьи о Дьюи в книге «Философы об образовании», **влияние** Дьюи на развитие **школы и образования в XX в.** весьма значительно, хотя и не столь огромно, как утверждают его противники, но и не столь ничтожно, как полагают его сторонники. С Джона Дьюи начинается осознание явления, которое впоследствии назовут **кризисом системы** организованного образования или просто кризисом образования.

То, что сейчас называется традиционной системой образования и противопоставляется так называемому альтернативному (прогрессивному, новому, свободному) образованию, — обыкновенная предметно-классно-урочная система, через которую проходили и проходят сейчас почти все люди во всем мире. Обучение организовано по предметам, время обучения делится на уроки, в день уроков бывает несколько или даже много и все они разные, учащиеся группируются по классам в соответствии с возрастом и без всякой возможности выбора учителя или соучеников, успехи в учении оцениваются некоторыми баллами, всегда есть отличные, хорошие и плохие ученики, посещение уроков обязательно, **так же** как и участие в разного рода контрольных мероприятиях, — все это каждому известно, привычно и многим кажется естественным и само собой разумеющимся. Однако именно такую систему Джон Дьюи объявил не соответствующей современному ему уровню развития общества и, по существу, вредной.

Возникновение организованного образования исторически связано с необходимостью сохранения культуры: как слово «культура» произошло от слова «культ», так и сама культура — то, что было необходимо сохранять и закреплять, — выросла из культовой обрядности. Ощущение крайней важности будущей миссии и громоздкости, пространности, а иногда и непонятности

самых текстов ритуалов породило вполне определенный способ освещения этой культурной традиции: на современном языке его можно назвать зубрежкой. Поэтому при отборе учеников, понятно, в первую очередь интересовались памятью кандидата. Отбор проводился довольно строго, поскольку дело было крайне важным: воспроизведение ритуалов имело, по тогдашним представлениям, первостепенное значение для выживания племени. Таков прообраз так называемого элитарного образования.

Другие корни системы образования усматривают в существовавшей в родоплеменном обществе специальной подготовке к посвящению во взрослые — инициации. Эта церемония была обязательной для всех подрастающих членов племени, и руководили подготовкой к инициациям специальные люди. Во время подготовки подростки по много раз повторяли одни и те же движения, действия, слова — здесь тоже первостепенное значение имело запоминание и воспроизведение. В этой линии можно усмотреть прообраз общего образова-

С нарастанием сложности культуры усложнялась и структура системы образования; по мере того как в культуре появлялись специализированные языки и специальные тексты, возникала и необходимость в соответствующей подготовке людей, представлявших в системе образования различные области культуры. Расхождение наук стимулировало предметность, что со временем отразилось в системе педагогического образования: педагогические институты сейчас фактически копируют университетские структуры (и названия) с той разницей, что на факультетах, носящих названия соответствующих наук, готовят не ученых, а учителей — людей, представляющих эти науки в системе образования. Около почти каждой науки и некоторых видов искусства сложились учебные предметы, имеющие такие же названия, но представляющие собой совокупность не оригинальных текстов, а пересказов, сводов результатов, толкований и объяснений.

Джон Дьюи обнаружил и теоретически осмыслил острый конфликт между утилитарным технократическим взглядом на образование с акцентом на измеримые результаты учения и требованием подготовки учеников к рынку труда, с одной стороны, и потребностью демократического общества обеспечить возможности для индивидуального развития, с другой; между необходимостью личностного роста в системе образования и повсеместно распространенной установкой на трансляцию знаний; между требованием свободы учения и жесткими формальными рамками официальной системы образования, настроенной готовить управляемых исполнителей для различных областей общественной жизни.

Сейчас, когда до конца XX в. осталось немногим больше года (мы пишем эти строки в конце 1999 г.), можно сказать, что изменилось все-таки многое. Хотя количественно традиционная система продолжает оставаться преобладающей, альтернативное образование приобрело авторитет и влияние в мире. Само присутствие альтернативных образовательных систем в обществе сильно смягчает нравы традиционной школы. Распространение работ Дьюи, труды его последователей помогают учителям и родителям осознать новые ценности образования. Дьюи надеялся, что демократизация школьного обучения позволит ускорить продвижение общества к демократическому идеалу. Не будем пытаться оценивать степень уже совершившейся демократизации и тем более

делать предсказания, скажем только, что в нашей стране отсутствие альтернативных школ (как и вообще чего бы то ни было альтернативного) в течение многих десятилетий привело к довольно печальному эффекту: многие поколения российских учеников и учителей просто не понимают, что возможна еще какая-то система образования, кроме самого жесткого варианта традиционной.

Основополагающая работа Дьюи «Демократия и образование» ждала перевода на русский язык почти век, что легко понять: при тоталитарном режиме не может быть издана и наквозь пропитанная духом свободы и демократии. К сожалению, за последние десятилетия наше общество (и его педагогическое сообщество) привыкло к слову «тоталитаризм» настолько, что оно перестало вызывать какой-либо эмоциональный отклик, воспринимается как некое научное, теоретическое (историческое, политическое, философское) понятие, имеющее мало общего с реальной жизнью. Вероятно, это естественная охранительная реакция психики, желающей защитить себя от каждодневного стресса. В самом деле, с одной стороны, жизнь нелегка, повседневных забот хватает, зарплата маленькая и не всегда вовремя поступает. С другой стороны, коммунисты заседают в Думе; симпатичны далеко не всем, но вроде бы нормальные люди, не людоеды. Пострадавших от репрессий осталось уже немного, подрастает поколение — да что там, уже выросло, которое понятия не имеет, что такое «решение пленума ЦК КПСС».

Однако нельзя забывать, что тоталитаризм по своему влиянию на умы и души людей отнюдь не абстракция. Если даже не говорить здесь о пытках, казнях и прочих жутких физических злодеяниях тоталитарного «коммунистического» режима, нельзя не подчеркнуть, что информационное удушение, которому подвергались многие поколения советских людей, привело к национальному оглушению. Один человек, выросший в Англии и оказавшийся волею судеб жителем Советского Союза, выразился так: «Я заметил, что все люди здесь какие-то неполноумные». Вот именно: запрет на информацию и разрыв связей между людьми, как об этом говорил Дьюи, порождает не просто пробелы в знаниях — ум становится «неполным», искаженным. Отсутствие плотного дисциплинарного контекста приводит к произвольному и легковесному полету мысли, даже глубокие мысли и блестящие догадки повисают в воздухе, поскольку не образуют согласованной системы.

В 20-х гг. Дьюи приезжал в Россию, читал лекции. Возможно, кто-то слушал его довольно внимательно, и именно это послужило первым поводом к замалчиванию его работ. В 1938 г., уже на исходе восьмого десятка, он возглавил комиссию, изучавшую, какое отношение к действительности имели московские процессы 30-х гг., в частности процесс Троцкого. Комиссия пришла к выводу, что состава преступления не было. Заключение комиссии тоже не улучшило отношений философа с советским режимом, хотя, впрочем, к тому времени давно уже нечего было улучшать или ухудшать. Но этого тихого и флегматичного человека как будто вовсе не заботило, что о нем скажут или подумают: среди американских либералов, настроенных видеть в Советском Союзе олицетворение справедливости, Дьюи сразу стал непопулярной фигурой (хотя именно он-то и был американским либералом № 1), а уж коммунисты после этого, если бы можно было, возненавидели его еще больше.

Итак, почти с вековым запозданием основные работы Джона Дьюи приходят к российскому читателю. В нашей нынешней ситуации, характеризующейся медлительным, не вполне устойчивым, но все же, на наш взгляд, несомненным поворотом к демократии, их появление более чем актуально! Вероятно, восприятие этих текстов российскими педагогами будет сопряжено с сильными эмоциями. Одна из эмоций — горькая обида: все дорогие, заветные, казавшиеся спорными мысли, которые высказывали и продолжают высказывать либеральные теоретики и практики образования России, все наши предельно запальчивые публикации не только в полной мере предвосхищены, но глубоко и добросовестно обоснованы почти век назад. **Передовые** российские педагоги не могут не чувствовать себя одураченными — при иных социальных условиях они не изобретали бы велосипед, а совершенствовали его, как это уже давно делают их западные коллеги.

*Э. Н. Гусинский, Ю. И. Турчанинова*

ДЕМОКРАТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ . . . . .	5
Глава I. Образование как жизненная необходимость . . . . .	7
1. Обновление жизни посредством передачи опыта . . . . .	7
2. Образование и общение. . . . .	9
3. Место формального образования. . . . .	12
Глава II. Образование как функция общественной жизни. . . . .	16
1. Сущность и смысл среды. . . . .	16
2. Социальная среда. . . . .	17
3. Образовательная функция социальной среды . . . . .	21
4. Школа как особая среда. . . . .	24
Глава III. Образование как руководство. . . . .	28
1. Направляющая роль среды. . . . .	28
2. Виды социального управления. . . . .	30
3. Подражание и социальная психология. . . . .	37
4. Некоторые педагогические выводы. . . . .	40
Глава IV. Образование как рост. . . . .	44
1. Условия роста. . . . .	44
2. Навыки как проявления роста. . . . .	48
3. Педагогические аспекты понятия «развитие». . . . .	51
Глава V. Подготовка, раскрытие и тренировка. . . . .	55
1. Образование как подготовка. . . . .	55
2. Образование как раскрытие. . . . .	57
3. Образование как тренировка способностей. . . . .	61
Глава VI. Образование консервативное и прогрессивное. . . . .	69
1. Образование как формирование личности. . . . .	69
2. Образовательный процесс как рекапитуляция и ретроспекция. . . . .	71
3. Образование как перестройка. . . . .	75
Глава VII. Демократическая концепция образования. . . . .	80
1. Значение общественных объединений. . . . .	80
2. Демократический идеал. . . . .	85
3. Философии образования Платона. . . . .	86
4. «Индивидуалистический» идеал XVIII в. . . . .	89
5. Образование государственное и общественное. . . . .	91
Глава VIII. Цели образования. . . . .	98
1. Природа цели. . . . .	98
2. Критерии правильности поставленной цели. . . . .	101
3. Целеполагание в образовании. . . . .	ЮЗ
Глава IX. Естественное развитие и социальная эффективность как цели образования. . . . .	108
1. Природа как источник педагогических целей. . . . .	108

2. Социальная эффективность как цель образования . . . . .	114
3. Приобщение к культуре как цель образования . . . . .	117
Глава X. Интерес и дисциплина . . . . .	120
1. Значение ключевых терминов . . . . .	120
2. Значение интереса в образовании . . . . .	125
3. Некоторые социальные аспекты проблемы . . . . .	130
Глава XI. Опыт и мышление . . . . .	133
1. Природа опыта . . . . .	133
2. Мыслительный компонент опыта . . . . .	138
Глава XII. Мышление и его роль в образовании . . . . .	146
1. Сущность метода . . . . .	146
Глава XIII. Природа метода . . . . .	157
1. Единство содержания и методов обучения . . . . .	157
2. Методы общие и индивидуальные . . . . .	162
3. Черты индивидуального метода . . . . .	164
Глава XIV. Природа учебного предмета . . . . .	171
1. Предмет с точки зрения педагога и ученика . . . . .	171
2. Развитие предметного содержания в опыте ученика . . . . .	174
3. Наука или рационализированное знание . . . . .	178
4. Социальные аспекты учебного предмета . . . . .	180
Глава XV. Игра и труд в учебном плане . . . . .	183
1. Место активных занятий в образовании . . . . .	183
2. Виды занятий . . . . .	185
3. Труд и игра . . . . .	190
Глава XVI. Значение географии и истории . . . . .	194
1. Расширение смысла деятельности . . . . .	194
2. Взаимодополнительный характер истории и географии . . . . .	196
3. История и современность . . . . .	200
Глава XVII. Наука в учебном плане . . . . .	204
1. Логическое и психологическое . . . . .	204
2. Наука и социальный прогресс . . . . .	207
3. Гуманитарии против реалистов . . . . .	211
Глава XVIII. Педагогические ценности . . . . .	214
1. Природа непосредственной оценки . . . . .	214
2. Оценка значимости учебных предметов . . . . .	220
3. Классификация ценностей . . . . .	224
Глава XIX. Труд и досуг . . . . .	230
1. Исторические корни противопоставления . . . . .	230
2. Современная ситуация . . . . .	234
Глава XX. Теоретические и практические дисциплины . . . . .	240
1. Противопоставление эмпирического и теоретического знания . . . . .	240
2. Современная теория опыта и знания . . . . .	243

3. Опыт как экспериментирование . . . . .	248
Глава XXI. Естествознание и обществоведение: натурализм и гуманизм . . . . .	253
1. Исторические корни гуманитарного знания . . . . .	253
2. Научный интерес к природе в Новое время . . . . .	256
3. Современная проблема образования . . . . .	260
Глава XXII. Индивидуум и мир . . . . .	265
1. Индивидуальность разума . . . . .	265
2. Индивидуальный разум как средство реорганизации . . . . .	267
3. Образовательные эквиваленты . . . . .	273
Глава XXIII. Профессионально-технические аспекты образования . . . . .	278
1. Смысл профессии . . . . .	278
2. Место профессиональных целей в образовании . . . . .	280
3. Современные возможности и опасности . . . . .	283
Глава XXIV. Философия образования . . . . .	291
1. Критический обзор . . . . .	291
2. Природа философии . . . . .	293
Глава XXV. Теории познания . . . . .	301
1. Континуальность против дуализма . . . . .	301
2. Направления в методологии . . . . .	306
Глава XXVI. Теории нравственности . . . . .	312
1. Внутреннее и внешнее . . . . .	312
2. Противопоставление долга и интереса . . . . .	315
3. Интеллект . . . . .	318
4. Общественное и нравственное . . . . .	321
ОПЫТ И ОБРАЗОВАНИЕ . . . . .	325
Глава 1. Противостояние традиционного и прогрессивного образования . . . . .	327
Глава 2. Необходимость теории опыта . . . . .	332
Глава 3. Критерии опыта . . . . .	337
Глава 4. Социальный контроль . . . . .	348
Глава 5. Природа свободы . . . . .	354
Глава 6. Значение цели . . . . .	357
Глава 7. Прогрессивная организация содержания образования . . . . .	361
Глава 8. Опыт — средство и цель образования . . . . .	371
Джон Дьюи, демократия и образование . . . . .	373
Кто такой Джон Дьюи . . . . .	373
Джон Дьюи и философия образования . . . . .	374
Джон Дьюи и система образования . . . . .	377

Научное издание

ДЖОН ДЬЮИ

ДЕМОКРАТИЯ И ОБРАЗОВАНИЕ

Редактор *Л. М. Штутина*

Художественный редактор *С. Г. Абелин*

Технический редактор *Т. Е. Морозова*

Компьютерная верстка *А. М. Штутин*

Корректоры *М. К. Александрова, В. С. Антонова*

Налоговая льгота —

общероссийский классификатор продукции ОК-005-93,  
том 2; 953000 — книги, брошюры

Изд. лиц. № 010236 от 9.06.97.

Подписано в печать 4.04.2000.

Формат 60 x 90 1/16. Бумага офсетная. Печать офсетная. Гарнитура Таймс.  
Усл. печ. л. 24. Уч.-изд. л. 23,98. Тираж 5000 экз. Заказ № 26.

Издательство «Педагогика-Пресс» Министерства Российской Федерации  
по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций  
119034, Москва, Смоленский б-р, 4

Тверской ордена Трудового Красного Знамени полиграфкомбинат детской  
литературы им. 50-летия СССР Министерства Российской Федерации  
по делам печати, телерадиовещания и средств массовых коммуникаций.  
170040, г. Тверь, проспект 50-летия Октября, 46.