педагогика детства

Джон Дьюи

От ребенка – к миру, от мира – к ребенку

Джон Дьюи
Григорий Борисович Корнетов

От ребенка – к миру, от мира – к ребенку (сборник)

Серия «Педагогика детства»

Текст предоставлен правообладателем
http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=11818208
Дьюи Д. От ребенка – к миру, от мира – к ребенку./Составитель, вступительная статья Г.Б. Корнетов.: «Карапуз»; Москва; 2009
ISBN 978-5-8403-1539-2

Аннотация

Американский философ, психолог и педагог Д.Дьюи – один из самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX века. Благодаря Дьюи, во многих странах мира кардинально изменился подход к методам обучения. В своей экспериментальной школе Дьюи сумел осуществить свою идею «обучения деланием», когда дети не только приобретали знания, но и учились их использовать, т. е. по-настоящему жили, а не только готовились к взрослой жизни. Так называемый «метод проектов» и «продуктивное обучение», более детально разработанные впоследствии его учениками, способствуют развитию и саморегуляции личности, учат ориентироваться в культуре и взаимодействовать с другими

людьми. Чтение произведений Дьюи – нелегкий труд. Но вдумчивый и терпеливый читатель будет вознагражден. Дьюи чрезвычайно подробно рассматривает проблемы демократизации образования, просеивая их через сито своего скрупулезного анализа, вскрывает подводные камни психологии человека, приводящие его к ложному пониманию тех или иных явлений жизни, учит читателей находить рациональные зерна в противоречивых суждениях.

Содержание

Г.Б. Корнетов 6
Трудности и противоречия образования 6
Джон Дьюи: жизнь, творчество, эпоха 16
Часть I 29
Образование для демократии 30
От составителя 30
Демократическая концепция образования[28] 34
1. Значение общественных объединений 35
2. Демократический идеал 48
Конец ознакомительного фрагмента. 52

Джон Дьюи
От ребенка – к миру, от мира – к ребенку

© ООО Издательский дом «Карапуз», 2009.
© Г.Б. Корнетов – составление, вступительная статья, примечания, 2009.

Г.Б. Корнетов
Каким быть образованию?

Трудности и противоречия образования

Образование – уникальная сфера общественной жизни, в которой пересекаются интересы всех ее субъектов, начиная от государства и заканчивая каждым отдельным человеком. Оно обеспечивает преемственность и стабильность социального бытия, создавая одновременно предпосылки для его изменений и динамичного развития.

То, *чем будет Россия завтра;*

то, какие люди будут ее населять;

как они будут работать и взаимодействовать,

во многом *зависит от того, каким будет образование,* к какой жизни оно будет готовить человека, какие идеалы будет реализовывать в педагогической практике, к моделям какой общественной жизни будет стремиться.

Напомним читателю, что образование по результатам своего воздействия на человека крайне противоречиво и неоднозначно.

С одной стороны, оно обеспечивает само становление че-

ловека, вводит его в мир культуры и человеческих отношений, развивает качества, без которых невозможны его творческая деятельность и жизнь в обществе.

С другой стороны, образование формирует стереотипы послушания и подчинения, лишает самостоятельности, приучает человека чувствовать себя зависимым и освобожденным от ответственности принимать решения.

Эти деструктивные аспекты образования, на которые еще в середине XVIII столетия обратил внимание Жан-Жак Руссо (1712–1778), особенно очевидными стали на рубеже XIX–XX вв.

Именно в эту эпоху мощное массовое демократическое движение поставило в повестку дня вопрос о коренной реформе не только государственного порядка и общественных отношений, но и всех сфер жизни общества, в том и числе и образования. *«Тайна духовного порабощения,* – писал в 1906 г. К.Н. Вентцель, – скрыта в том первоначальном воспитании, которое дается ребенку со дня его рождения»[1].

Исторически образование возникло и развивалось как способ приобщения растущего ребенка к социальным и культурным нормам, которым он должен следовать, общаясь с другими людьми, осуществляя практическую и мыслительную деятельность. В истории человечества эти нормы освящались традициями и религиозными заповедями, подкреплялись законами, обосновывались ссылками на благо вос-

[1] Вентцель К.Н. Цепи невидимого рабства. – М., 1906. – С. 11.

питанников и интересы общества. Педагогика на протяжении длительного времени развивалась как директивная система, требующая безусловного повиновения ученика учителю. «Так называемая наука педагогика, – писал Л.Н.Толстой, – …смотрит на образовывающегося человека как на существо, совершенно подчиненное воспитателю»[2].

Ребенок традиционно воспринимается как незрелое, неподготовленное к жизни, несамостоятельное существо, которое следует оберегать, вскармливать и взращивать, воспитывать и обучать, готовить к подлинной «всамделешней» взрослой жизни. Такой взгляд, с одной стороны, автоматически ставит взрослого в позицию человека, ответственного за жизнь и здоровье ребенка, нынешнее и будущее благополучие, за его образование. С другой стороны – предполагает, как само собой разумеющееся, необходимость его безусловного подчинения, послушания и повиновения воле взрослого. И сегодня воспитатели никак не могут (и не хотят!) признать провозглашенное Я. Корчаком[3] «право ребенка быть тем, что он есть», «высказывать свои мысли, активно участвовать в наших рассуждениях о нем и приговорах»[4].

Стремление взрослого воспитать и обучить ребенка во

---

[2] Толстой Л.Н. Воспитание и образование // Пед. соч. – М., 1989. – С. 207.

[3] Корчак Януш (1878–1942) – польский педагог, детский писатель, врач, общественный деятель.

[4] Корчак Я. Как любить ребенка // Педагогическое наследие./Пер. с польск. – М., 1991. – С. 22.

имя его личного и общественного благополучия во многих случаях противоречит устремлениям последнего, вызывает его противодействие. Ребенок часто не понимает и не принимает чуждых ему педагогических требований, которые очень часто противоречат самой детской природе.

При этом ребенку безусловно запрещается выражать свое подлинное негативное отношение к тому, что с ним делают, и к тем людям, которые это с ним делают. Не дай бог, если он начнет проявлять недовольство, возмущаться, кричать, плеваться, драться. Это ведет лишь к усилению прессинга, к стремлению л+юбым способом сломить волю маленького человека, сопротивляющегося тому, что для него является чуждым, неприятным, враждебным. Ребенок должен не просто безропотно подчиняться взрослым (родителям, воспитателям, учителям), но и выражать любовь и благодарность тем, кто предъявляет противные его существу требования и добивается от него их «радостного» выполнения.

В начале XX в. психолог Д.Н. Узнадзе писал, что два участника процесса воспитания – воспитатель и воспитуемый – по-разному представляют себе благоденствие. Ребенок не понимает, почему он должен вести себя так, как предписывают ему родители и наставники, учителя и воспитатели. Почему он должен ходить в школу, тихо сидеть на уроках, решать задачи, выполнять домашние задания и т. п. И ребенок начинает сопротивляться. А его заставляют, принуждают, *«насилуют» во имя его же блага,* его будущего, во имя

высших педагогических целей. При этом внутренний мир ребенка не созидается, а разрушается, подавляется его естественная природная активность, всячески ограничивается и контролируется его самостоятельность.

И сегодня так же актуально, как и 250 лет назад, звучат слова Ж.-Ж. Руссо, обращенные к педагогам: «Стараясь убедить своих воспитанников, что повиновение есть долг, вы присоедините к этому мнимому убеждению насилие и угрозы или, что еще хуже, лесть и обещания. Таким образом, прельщенные или принужденные силой, они делают вид, что убеждены разумом»[5].

Образование может быть не только благом; оно может оказаться злом, наносящим непоправимый вред растущему человеку. Б.М. Бим-Бад[6] обращает внимание на то, как развращает учащихся «школьное “двоемыслие”: поощряемое проговаривание вслух и как можно более “искренне” не того, что думаешь, а что надобно». Самый прочный урок, который усваивают молодые люди в любой школе, пишет он, – заключается в том, «что их первейшая жизненная заповедь должна быть “ублажай начальника и не вызывай у него чувства затруднения”»[7].

«Гнев и боль – нормальная реакция на душевную трав-

---

[5] Руссо Ж.-Ж. Эмиль, или О воспитании // Пед. соч.: В 2 т. – М., 1981. – С. 92.

[6] Бим-Бад Б.М. (р. 1941) – д-р пед. наук, академик РАО.

[7] Бим-Бад Б.М. Образование как преступление // Корнетов Г.Б. Введение в педагогику. – Ч. 1. – М., 2006. – С. 93.

му, – пишет современный швейцарский психотерапевт и педагог А. Миллер. – Но поскольку причинившие эту травму наложили запрет на любое открытое выражение недовольства, а переносить душевную боль в одиночестве просто невыносимо, ребенок вынужден подавлять эти чувства, вытеснять их в подсознание и идеализировать своих мучителей. Со временем он забывает о происшедшем. Гнев, тоска, ощущение бессилия, отчаяние, страх и боль, ушедшие в подсознание, находят выражение в *разрушительных действиях по отношению к другим людям* (преступность, геноцид) или *к самому себе* (потребление наркотиков, алкоголизм, проституция, различные проявления психических заболеваний, суицид)»[8].

Любое насилие не проходит для человека бесследно. Особенно пагубно оно отражается на детской психике, тормозя естественную активность, унифицируя личность, формируя чувство собственной неполноценности, конформизм, подобострастное отношение к более сильному и жестокое к более слабому. Закладывающаяся в подсознание установка на то, что с помощью насилия можно решить любую проблему, способствует формированию мировоззрения террориста, для которого насилие – главное средство достижения любых целей, а демократия – непонятна и неприемлема.

В традиционной школе учитель не просто руководит деятельностью ученика по освоению культуры, накопленной

[8] Миллер А. Вначале было воспитание / Пер. с нем. – М., 2003. – С. 21.

предшествующими поколениями, не просто управляет его развитием. Он организует пространство его жизни таким образом, чтобы иметь возможность постоянно контролировать каждый его шаг, направлять и корректировать его поведение. Свобода школьников если и допускается, то остается крайне ограниченной. Практически все сколько-нибудь важные решения за них принимают их наставники (в школе – учителя, дома – родители). Воспитывая чувство ответственности, учитель печется только о выполнении учениками внешних, как правило, чуждых для них требований. Об ответственности за результаты своего свободного волеизъявления речь даже не идет.

Главным критерием оценки работы современной школы, как и прежде, остается успешность освоения учениками учебных программ, перегруженных информацией, далеких от их реальной жизни и непосредственных интересов. Учащийся, по словам И. Иллича[9], «научается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое»[10]. Школьное образование преимущественно сводится к тому, что ученики получают готовые ответы на незаданные вопросы.

Главными добродетелями учащихся, хотя и неявно, при-

---

[9] Иллич И. (1926–2002) – священник, непримиримый критик школы.

[10] Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир: (Фрагменты из работ разных лет) / Пер. с англ. – М., 2006. – С. 25.

знаются *послушание и прилежание.* Послушания и прилежания требуют не только учителя от своих питомцев, но и директора от учителей и чиновники от директоров школ.

Противоречия и трудности российского образования усугубляются недостаточным финансированием школы, сокращением количества квалифицированных педагогических кадров, консерватизмом педагогического образования, отсутствием внятных образовательных стандартов, излишней перегрузкой школьников, чрезмерным административным контролем за деятельностью школ.

Сегодня отечественная массовая школа находится на этапе поиска новых моделей организации учебно-воспитательного процесса. В обществе сформировалось убеждение, что образование должно:

● пробуждать потенциал каждого ребенка, поддерживать и развивать его индивидуальность, создавать оптимальные условия для накопления личного опыта, *способствовать самореализации* обучающихся, готовить их к достижению жизненных успехов, приучать к *самоконтролю* и саморегуляции;

● транслировать культуру, передавать детям опыт предшествующих поколений, вооружать новые поколения «инструментами», позволяющими *ориентироваться и самоопределяться в культуре*, пользоваться ею, воспроизводить и преобразовывать ее;

● учить детей и подростков эффективному *взаимодей-*

ствию и сотрудничеству с другими людьми, готовить их к успешному осуществлению функций, соответствующих тем ролям, которые человек вольно или невольно играет в обществе как гражданин государства, член семьи, местного сообщества, профессиональной группы и т. п.

И все это в условиях лавинообразного нарастания информационных потоков, быстрого устаревания знания, нестабильной общественной жизни, калейдоскопической смены социальных ситуаций, развития рынка труда, высокой конфликтогенности общения.

Демократическая риторика, которой сегодня в России пронизана образовательная политика, за редким исключением, остается риторикой, иногда прекраснодушной, чаще откровенно лицемерной. Между тем попытки демократических реформ в нашей стране на протяжении двух десятилетий показывают, насколько школа (впрочем, как и общество в целом) не поддается демократизации «сверху».

Очевидно, что традиционные подходы к воспитанию и обучению, продолжающие господствовать в массовой семейной и школьной педагогической практике, препятствуют не только демократизации образования, но и демократическим преобразованиям нашего общества в целом.

В 1906 г. пламенный пропагандист идей свободного воспитания С.Н. Дурылин в книге с многозначительным названием «В школьной тюрьме» писал, что не новые школьные программы, циркуляры, правила «… надо придумывать, а

довести до людей "простую истину": там, где с малых лет происходит постоянное грубое насилие над личностью ребенка, всегда будет не школа, а тюрьма, то есть место гибели, ужаса и разврата… *Освободите сперва детей – и взрослые будут свободны.* Разрушьте школьные тюрьмы – и падут все остальные!»[11].

Первым мыслителем, попытавшимся целостно проанализировать и преодолеть трудности и противоречия традиционного образования, был Ж.-Ж. Руссо. В своей теории естественного воспитания он доказывал необходимость следовать природе ребенка, требовал «воспитывать не воспитывая», а в качестве главного средства воспитания использовать «хорошо направленную свободу».

В XIX в. И.Г. Песталоцци, Ф. Фребель, Г. Спенсер, Л.Н. Толстой и некоторые другие теоретики и практики образования ставили *ребенка в центр педагогического процесса,* стремились приблизить его обучение и воспитание к реальной жизни.

На рубеже XIX–XX вв. в педагогике оформилось мощное реформаторское движение, стремящееся системно преодолеть противоречия и трудности традиционного образования. Его признанным лидером стал Д. Дьюи.

---

[11] Дурылин С.Н. Идеал свободной школы: Избр. пед. произв. – М., 2003. – С. 30, 31.

Джон Дьюи: жизнь, творчество, эпоха

Американского философа и социолога, психолога и педагога, общественного деятеля Джона Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. На протяжении многих десятилетий Д. Дьюи был «сознанием своей страны», «аутентичным голосом демократии», пребывал в должности «национального философа». При вручении Д. Дьюи почетной ученой степени Парижского университета он был назван совершенным выразителем «американского гения». Для Д. Дьюи, безусловного приверженца социал-реформизма и либеральной демократии, *главным рычагом демократизации* общества являлось *«универсальное образование»,* Просвещение в широком смысле. Школа была для него главным инструментом социальной реконструкции, а педагогика – практическим выражением философии.

В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию и практику образования во всем мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии,

Южной Африки. В 20-е гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории.

Д. Дьюи родился еще до отмены рабства в США, был свидетелем окончательного утверждения индустриальной цивилизации в развитых странах и умер после Второй мировой войны в эпоху ядерного противостояния двух социальных систем, когда мир стоял на пороге перехода к постиндустриальному обществу. Д. Дьюи был очевидцем грандиозных социальных и технологических изменений, происходивших в его стране и во всем мире. Экспериментальный характер мышления, присущий научному пониманию действительности, пронизывает все его мировоззрение.

Будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Д. Дьюи *видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся.* Только результаты завершенной работы, по его убеждению, могли подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые помогали человеку познавать и преобразовать окружающий мир. Прагматизм («прагма» – греч. «дело», «действие») был для Д. Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей.

Начав свой путь в науке с исследования философии Г. Гегеля, Д. Дьюи обратился к педагогическим проблемам, будучи профессором Мичиганского университета (1884–1894), где с 1889 г. стал заведовать кафедрой философии. Сотрудничество Д. Дьюи с Халл-Хаусом, уникальным реабилитационным, образовательным и культурно-просветительским учреждением, основанным Джейн Адамс в иммигрантском районе Чикаго в 1889 г., способствовало формированию его понимания *школы как «общества в миниатюре»,* социального центра, очага демократии[12]. В состав Халл-Хауса входили учебные заведения, мастерские, детский сад, медико-врачебный пункт, дешевая столовая, картинная галерея, библиотека, клуб. В насыщенной культурной среде Халл-Хауса воплощался восходящий к Я.А. Коменскому идеал «школы-музея» и «школы-мастерской». Учащиеся свободно общались в процессе освоения достижений человечества и продуктивной деятельности, активно взаимодействовали с обществом, участвуя в его делах и привлекая к решению проблем школы.

В 1894–1904 гг. Д. Дьюи заведовал кафедрой философии, психологии и педагогики в Чикагском университете. В 1894 г. Д. Дьюи написал «Педагогический меморандум», в котором выступал за объединение педагогики и психоло-

---

[12] См.: Рогачева Е.Ю., Цветкова М.В. Реформаторские проекты Джейн Адамс и Джона Дьюи // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. – М., 2006.

гии в целях реконструкции школы, призывал к осуществлению инноваций в школьной практике и доказывал необходимость создания экспериментальных педагогических площадок. Спустя два года он стал директором экспериментальной Лабораторной школы при Чикагском университете, в которой последовательно реализовывал свое понимание того, каким должно быть образование, прежде всего, в контексте идеи *единства знания и делания.* «То, что Дьюи удалось сделать в его экспериментальной школе, – пишет Е.Ю. Рогачева, – кардинально изменило подход к методам обучения, активизировало учение, проблемные методы обучения, дало толчок демократизации школьной жизни не только в США, но и во многих странах мира, и, конечно, обеспечило Дьюи репутацию великого педагога»[13].

В 1896 г. в открытой Д. Дьюи университетской элементарной школе обучалось 16 детей и работало два учителя. Спустя 6 лет в школе насчитывалось 140 учеников, 23 педагога и 10 ассистентов из числа студентов-выпускников. В 1936 г. в работе «*Теория чикагского эксперимента*» Д. Дьюи писал о том, что в своей школе он стремился разработать в конкретной форме, а не в головах или на бумаге теорию единства знания и делания. Будучи убежденным, что *знание является побочным продуктом деятельности,* Д. Дьюи проявлял особый интерес к организации проектной деятельности в шко-

[13] Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. – Владимир, 2005. – С. 83.

ле, стремясь при этом органично соединять педагогику учителя и психологию ученика.

Школа превращалась в активную, личностно значимую жизнедеятельность в настоящем, а не только (и не столько) была подготовкой к взрослой жизни. Дети исследовали окружающий мир, приобретая не только знания, но и овладевая методами их получения и использования. Д. Дьюи создал *школу как сообщество исследователей.* В «*Плане организации университетской начальной школы*» (1896) он излагал проект школы, в которой ребенок мог бы «вырастить себя», реализуя при этом общественные цели. Д. Дьюи успешно осуществил в школе идею программы *«От ребенка – к миру, от мира – к ребенку»,* включавшую такие жизненные пространства ребенка, как семья, школа, улица, район, город, страна, мир.

Характеризуя особенности организации жизни лабораторной школы, Е.Ю. Рогачева пишет, что дети всех возрастов в школе Д. Дьюи посещали вокальные ансамбли, всем группам сообщались успехи учеников из других групп. Половину недельной нагрузки дети старших групп отводили на помощь младшим детям, особенно в создании различных предметов. Учителя в школе Д. Дьюи, ведя детей по пути к неизвестному, старались отталкиваться от уже знакомого им, использовали детское воображение как источник освоения окружающего мира.

В начале своей деятельности весь коллектив школы пы-

тался подбирать наиболее подходящие формы организации школьной жизни. Огромное внимание Д. Дьюи уделял занятиям ручным трудом, имеющим непосредственное отношение к повседневной жизни учащихся. С помощью вопросов учителя и его предложений дети как бы заново изобретали простейшие орудия для прядения шерсти. Эксперименты и открытия продолжались до тех пор, пока ученики не осваивали принципы работы современных ткацких станков. В школе изучали три этапа развития промышленности, оценивали вклад механических приспособлений в обработку сырья и превращение его в одежду. Изучая фабричное производство, они сравнивали простейшие машины с более сложными, исследовали механику и физику, делали математические расчеты. Дети развивали идеи, которые впоследствии применялись в изучении экономики, и она становилась понятной для учеников. Они разбирались в химических процессах, сами готовили сырье, изучали крашение и учились отпаривать ткани[14].

Квинтэссенцию своих педагогических взглядов Д. Дьюи изложил в работе *«Мое педагогическое кредо»* (1897), которая стала подлинным манифестом нового подхода к организации образования подрастающих поколений, к реформе школьного дела. В работах *«Школа и общество»* (1898), *«Ребенок и программа»* (1902), *«Школа как социальный центр»*

---

[14] Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст. – Владимир, 2005. – С. 83.

(1902) Д. Дьюи обосновал свои основные педагогические идеи. В начале 1900-х гг. лабораторная школа стала мировой сенсацией. Она привлекала внимание теоретиков и практиков образования всего мира, в том числе и российских педагогов, восхищавшихся «школой Дьюи».

В 1904–1934 гг. Д. Дьюи – профессор философии Педагогического колледжа Колумбийского университета. В эти годы он продолжал разрабатывать оригинальную концепцию образования, много времени уделял подготовке учителей нового типа. В 1916 г. Д. Дьюи опубликовал свое главное педагогическое произведение *«Демократия и образование»*, получившее широкий международный резонанс. В работе *«Источники науки об образовании»* (1929) Д. Дьюи акцентировал внимание на междисциплинарном характере педагогического знания, которое должно опираться на данные любых наук, способствующих решению проблем воспитания и обучения. В 1936 г. в работе *«Опыт и образование»,* продолжая развивать свое понимание педагогических проблем, он предостерегал от крайностей радикального реформаторства в образовании.

Уже в начале XX в. Д. Дьюи становится признанным международным авторитетом в вопросах образования. Его педагогические идеи оказались востребованы не только теоретиками и практиками образования, но и правительствами многих стран мира. Д. Дьюи является самой мощной фигурой в ряду лидеров движения новых школ и реформаторской пе-

дагогики, боровшейся против традиционного авторитарного образования (Г. Вивекен, Л. Гурлитт, О. Декроли, Э. Демолен, Э. Кей, Г. Кершенштейнер, Э. Клапаред, У. Килпатрик, Р. Кузине, В. Лай, Г. Литц, Э. Мейман, М. Монтессори, П. Петерсон, С. Редди, К. Уошбёрн, А. Феррьер, Г. Шаррельман и др.).

В России у истоков нового педагогического движения стоял Л.Н. Толстой. На рубеже XIX–XX вв. оно было представлено К.Н. Вентцелем, И.И. Горбуновым-Посадовым, С.Н. Дурылиным, А.У. Зеленко, Е.С. Левицкой, Н.И. Поповой, В.Н. Сорокой-Росинским, Н.В. Чеховым, С.Т. Шацким и др.

В 1918–1919 гг. Д. Дьюи посетил Японию, в 1919–1921 гг. – Китай. В 1924 г. Д. Дьюи по приглашению правительства отправился в Турцию и подготовил два доклада, посвященных анализу и перспективам развития образования в стране. В 1926 г. он читал лекции в Мексике. Во всех этих странах Д. Дьюи встречался с педагогической общественностью, консультировал правительства.

Еще до революции идеи Д. Дьюи вызвали огромный интерес в России[15]. В 1918–1929 гг. Д. Дьюи был официально признанным кумиром деятелей Наркомпроса и советских учителей. В знаменитых программах ГУСа были предприняты серьезные попытки реализовать многие его педагогические идеи. Советская школа пыталась работать «по Дьюи»,

[15] См.: Малинин В.И. Джон Дьюи в оценке прогрессивной русской педагогики // Советская педагогика, 1976. – № 6.

особенно ярко это проявилось в практике знаменитых опытно-экспериментальных учреждений Наркомпроса РСФСР. В 1921 г. в предисловии к сокращенному изданию книги Д. Дьюи «*Демократия и образование*» создатель и руководитель Первой опытной станции Наркомпроса С.Т. Шацкий писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли – Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия, как знамение нового века, полна жизни, полна ясного представления ее насущных потребностей»[16].

В 1928 г. Д. Дьюи возглавил группу американских педагогов, посетивших Советский Союз по приглашению наркома просвещения А.В. Луначарского для ознакомления с организацией образования в советской школе. Посещение опытных станций и других детских учреждений позволило ему дать в 1929 г. в очерках «Впечатления о Советской России и революционном мире» самую высокую оценку образованию и педагогике в СССР.

Д. Дьюи публично отказался от негативного отношения к происходящему в Советском Союзе, которое существовало у него до посещения страны. «Я вынужден, – признавался он, – сдавать свои позиции, что, впрочем, естественно вызвано впечатляющим развитием прогрессивных педагогических идей и практики их воплощения под покровительству-

[16] Шацкий С. Предисловие // Дьюи Д. Введение в философию воспитания / Пер. с англ. – М., 1921. – С. 5.

ющим руководством большевистского правительства, и я говорю только о том, что сам видел, а не о том, что мне рассказывали»[17]. Д. Дьюи писал о том, что наиболее глубокое впечатление на него произвело посещение детской колонии, находящейся в Ленинграде. «Нигде в мире, – восторгался он, – я не видел так много разумных, счастливых, умно занятых делом детей… Этот опыт не был единственным в своем роде, поскольку он подтверждался, хотя, может быть, не столь полно, в каждом детском и юношеском учреждении, которые я посетил»[18].

Однако в 30-е гг. педагогика Д. Дьюи пришлась не ко двору сталинскому режиму, ориентировавшемуся на авторитарность традиционного образования. Началось взаимное отчуждение. Уже в 1936 г. Д. Дьюи ставил на одну доску методы образования в Советском Союзе и гитлеровской Германии. Он писал: «Ни для кого ни секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии»[19].

Отчуждение перешло в открытую ненависть после того, как Д. Дьюи по предложению Л.Д. Троцкого стал почетным

---

[17] Дьюи Д. Впечатления о Советской России / Пер. с англ. // История философии, 2000. – № 5. – С. 247.

[18] Там же. – С. 233–234.

[19] См.: Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание // Общественно-активные школы: Образование ребенка как субъекта демократии. – Владимир, 2007. – С. 130.

председателем Международной комиссии по альтернативному рассмотрению московских процессов 1937–1938 гг. и обвинений в отношении Троцкого. Относясь к нему более негативно, чем к И.В. Сталину, Д. Дьюи, тем не менее, в статье «Невиновен» разоблачил московские процессы и обвинения Л.Д. Троцкого в шпионаже и контрреволюционной деятельности, доказав их полную несостоятельность и абсурдность.

Вплоть до середины 1980-х гг. имя Д. Дьюи в Советском Союзе если и не было под запретом, то, по крайней мере, могло упоминаться лишь в резко критическом, точнее, разоблачительном ключе. Так, в год смерти Д. Дьюи была издана книга В.С. Шевкина с весьма показательным названием «Педагогика Д. Дьюи на службе американской реакции» (М.: Учпедгиз, 1952).

Со второй половины 80-х гг. в нашей стране наблюдается все возрастающий интерес к педагогике Д. Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нем. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всем мире.

Д. Дьюи выдвинул и последовательно отстаивал идеал *«прогрессевистского образования»* как образования, проявляющегося в *прогрессе (непрерывной реконструкции) опыта*

человека. Этот прогресс представлялся ему непрерывным и составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования.

Он отстаивал идеал школы, являвшейся формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, которое:

- реализует в своем укладе образ желаемого общества;
- активно взаимодействует с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен;
- стремится стать социальным центром;
- стремится оказывать преобразующее влияние на местное сообщество (и на общество в целом).

Рассматривая ребенка в качестве центра педагогической вселенной, Д. Дьюи считал, что образование связано с практиками, существующими в сфере повседневной (внешкольной) жизни; направлено на развитие способности ребенка эффективно участвовать в социальной жизни; осуществляется с помощью социальных условий, которые стимулируют способности ребенка и побуждают действовать в качестве члена социального целого.

Такое образование стремится к организации совместного сотрудничества детей в исследованиях *(обучение деланием).* При этом интерес к учению является подлинным нравственным интересом.

Современные проблемы отечественного образования заставляют нас вновь обратиться к педагогическому наследию Д. Дьюи, тем более что многие его мысли созвучны новей-

шим исканиям теоретиков и практиков образования как в России, так и за рубежом. Две проблемы, разработанные великим американским мыслителем, особенно злободневны для нашего общества. Во-первых, это *образование для демократии* и, во-вторых, это *образование для ребенка.* Именно в контексте решения этих проблем важно рассмотреть перспективы демократизации современной школы и организации образования на основе метода проектов.

Часть I
Педагогика Джона Дьюи

Образование для демократии

От составителя

На рубеже XIX–XX вв. в социальной и педагогической мысли отчетливо оформилось представление о *школе как важнейшем инструменте реформирования общества на демократических началах.* Именно Д. Дьюи, разрабатывая философию прагматизма, сформулировал оригинальное понимание демократии и ее связи с образованием.

Развитие человекознания, и прежде всего психологии, позволило научно обосновать взгляд на ребенка как на ак-

тивного субъекта учебно-воспитательного процесса. Конец XIX – начало XX в. ознаменовались так называемой *«педоцентрической революцией»* в образовании, отразившей направленность новых педагогических исканий. Ее суть Д. Дьюи выразил следующим образом: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести. Эта перемена – революция, подобная той, которую произвел Коперник, когда астрономический центр был перемещен с Земли на Солнце. В данном случае ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования…»[20].

Ставя ребенка в центр образования, Д. Дьюи неизбежно сталкивался с проблемой необходимости гармонизации отношений человека и общества. Ключ к ее решению он видел в упрочнении и развитии демократии.

Д. Дьюи считал, что «общественные устроения, законы и институты» созданы для человека, а не человек существует для них, что «общество и индивиды – это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им»[21].

Д. Дьюи отмечал, что «демократия – нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это

---

[20] Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. – М., 1924. – С. 38.

[21] Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. – М., 2003. – С. 119, 122, 124.

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»[22].

«Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями» [23].

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимообратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, *«демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика* . Демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы». При этом Д. Дьюи подчеркивал, что демократия «неспособна выстоять, а тем более раз-

---

[22] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – С. 85.

[23] Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблема человека / Пер. с англ. – М., 2003. – С. 158.

виваться без поддержки со стороны образования… получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы»[24].

Д. Дьюи отмечал, что «пока не найдено правильное решение вопроса *«чему и как учить?»,* образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии»[25].

Он предлагал превратить каждую из школ «в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая бы отражала жизнь более широкого общества и была проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самодеятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным, более приятным и более гармоничным»[26].

Он был убежден, что образование представляет основной метод социальных преобразований и прогресса. «Преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, – преходящи и непрочны»[27], – писал он. Образование

---

[24] Там же. – С. 157, 159.

[25] Дьюи Д. Свобода и культура / Пер. с англ. – Лондон, 1968. – С. 89.

[26] Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. – М., 1923. – С. 33.

[27] Дьюи Д. Мое педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. –

должно быть не опрокинуто в прошлое, а ориентироваться на настоящее и будущее, на адаптацию учащихся к общественным ситуациям и социальной динамике.

Школа должна активно участвовать в жизни местного сообщества, создаваемого снизу по инициативе граждан и выражающего их действительные общественные интересы и устремления.

Демократическая концепция образования[28]

<…> 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.

1913–1914. – № 1. – С. 15.

[28] Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. – М., 2000. – Гл. 7.

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 единодушное и сплоченное общество.

Мысли на полях[29]

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.

В рамках любой крупной общественной формации существуют многочисленные более мелкие группы, объединяющие людей не только по политическим, но и по производственным, научным, религиозным интересам.

Общество по самой своей природе считается чем-то единым… Но если мы присмотримся… мы увидим не единое общество, а множество сообществ, хороших и плохих…

Каждая группа воспитывает своих членов в своем духе. Это называется социализацией… Нам нужен критерий для определения ценности любого конкретного вида социализации…

Итак, слова «общество» и «сообщество» многозначны. Они имеют как идеальный (нормативный), так и описатель-

[29] Это ключевые мысли Д. Дьюи, отражающие суть каждой его работы, которую читатель быстро поймет, пробежав глазами по полям.

ный 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 утеряло 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 высокомер-

ной, 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.

Мысли на полях

Каждая из этих организаций … имеет кое-что из достойных качеств…

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

разделяемые членами данной группы, и насколько полна свобода взаимодействия группы с другими видами социальных объединений.

Применим *первую часть нашего критерия* (насколько многочисленны и разнообразны интересы, осознанно разделяемые членами данной группы) к деспотически управляемому государству. Было бы неверным считать, что правители и подданные в таком сообществе не имеют общих интересов.

Власть предержащие вынуждены апеллировать к кое-каким чувствам подданых и играть на них.

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 разделяемые 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 заинтересо-

ванности награбить 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 предержащие 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.

Мысли на полях

…Такого рода правители апеллируют к ничтожным и недостойным человека чувствам и главным образом эксплуатируют чувство страха.

…Тоталитарные государства апеллируют к страху отдельно от других чувств; сея ужас или вселяя надежду на вполне осязаемое вознаграждение (скажем, покой или комфорт), они вообще не видят других

способностей человека.

> 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.

> 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…

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 однонаправлены. 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 материаль-

но 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.

Мысли на полях

Все это говорит о том, что в таком обществе нет большого числа общих интересов…

Чем более ограничен спектр возможных видов деятельности… 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.

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 пытливый интерес к тому, что он делает.

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 пытливый интерес к тому, что он делает. Эффективность производства часто требует разделе-

ния 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 технической 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.

Мысли на полях

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.

> [Перейдем ко] *второй части критерия*. Изолированность от общества и замкнутость группы типа банды или клики дает выход ее асоциальной сущности… 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…

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.

Мысли на полях

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.

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.

Даже сомнительные выгоды войны… 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.

Оба элемента выдвинутого критерия (общность интересов внутри группы и степень взаимодействия с другими группами) характеризуют демократически устроенное общество.

Что касается образования, отметим прежде всего, что установление такой формы социальной жизни, в которой ин-

тересы переплетаются и взаимопроникают, 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 по-

ведение. Они высвобождают силы, остающиеся невостребованными, когда побуждения к действию носят односторонний характер, как это бывает в группах, подавляющих многие интересы во имя сохранения своей замкнутости.

Конец ознакомительного фрагмента.

Текст предоставлен ООО «ЛитРес».

Прочитайте эту книгу целиком, купив полную легальную версию на ЛитРес.

Безопасно оплатить книгу можно банковской картой Visa, MasterCard, Maestro, со счета мобильного телефона, с платежного терминала, в салоне МТС или Связной, через PayPal, WebMoney, Яндекс.Деньги, QIWI Кошелек, бонусными картами или другим удобным Вам способом.