

УДК 37.014.21
ББК 74.03
П99

Редакционный совет серии

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,
АЛЕКСАНДР ПАВЛОВ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Авторизованный перевод оригинального английского издания
Fifty Great Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present,
выпущенного издательством Routledge, входящим
в Taylor & Francis Group.

Книга впервые опубликована на русском языке
Издательским домом Высшей школы экономики (<http://id.hse.ru>)
в серии «Теория и практика образования» в 2012 г.

На обложке — скульптура «Современное книгопечатание»,
Аллея идей, Берлин, Германия <[https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Burned_Books_Monument_-_Berlin,_Germany.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burned_Books_Monument_-_Berlin,_Germany.jpg)>

doi:10.17323/978-5-7598-2123-6

ISBN 978-5-7598-2123-6 (в пер.)
ISBN 978-5-7598-2033-8 (е-book)
ISBN 0-415-22409-8 (англ.)

© 2001 selection and editorial matter,
Joy A. Palmer; individual entries,
the contributors. All rights reserved.

© Перевод на русский язык.
Издательский дом Высшей
школы экономики, 2012; 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ.	7
АЛЕКСАНДР САЗЕРЛЕНД НИЛЛ (1883–1973). <i>П. Гобсон</i>	9
СЬЮЗЕН АЙЗЕКС (1885–1948). <i>Р. Хиншелвуд</i>	18
ГАРОЛЬД РАГГ (1886–1960). <i>С. Торнтон</i>	25
ЛЮДВИГ ВИТГЕНШТЕЙН (1889–1951). <i>Н. Барбалис, М. Питерс</i>	33
МАРТИН ХАЙДЕГГЕР (1889–1976). <i>М. Боннет</i>	45
ГЕРБЕРТ ЭДВАРД РИД (1893–1968). <i>С. М. Доббс</i>	52
ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ ВЫГОТСКИЙ (1896–1934). <i>А. Ардишвили</i>	61
ЖАН ПИАЖЕ (1896–1980). <i>Л. Смит</i>	68
МАЙКЛ ОУКШОТ (1901–1992). <i>Э. О’Хир</i>	79
КАРЛ РОДЖЕРС (1902–1987). <i>Э. Фейнберг, У. Фейнберг</i>	86
РАЛЬФ ВИНИФРЕД ТАЙЛЕР (1902–1994). <i>Э. Эйснер</i>	94
БЕРРЕС ФРЕДЕРИК СКИННЕР (1904–1990). <i>Т. Хюсен</i>	102
ГАРРИ БРОУДИ (1905–1998). <i>Л. Бреслер</i>	111
СИМОНА ВЕЙЛЬ (1909–1943). <i>Р. Смит</i>	120
ДЖОЗЕФ ШВАБ (1910–1988). <i>Я. Вестберри, М. Д. Осборн</i>	126
КЛАРК КЕРР (1911–2003). <i>Д. Д. Брэгг, Ф. С. Лаанэн</i>	135
БЕНДЖАМИН БЛУМ (1913–1999). <i>Т. Хюсен</i>	146
ДЖЕРОМ СЕЙМУР БРУНЕР (1915–...). <i>Г. Гарднер</i>	153
ТОРСТЕН ХЮСЕН (1916–2009). <i>Т. Н. Постлтуэйт</i>	163
ЛИ ДЖОЗЕФ КРОНБАХ (1916–2001). <i>Т. Хюсен</i>	172
ДОНАЛЬД ТОМАС КЭМПБЕЛЛ (1916–1996) <i>К. Т. Фицгиббон</i>	177
МАКСИН ГРИН (1917–...). <i>К. Томпсон</i>	188
РИЧАРД СТЭНЛИ ПИТЕРС (1919–2011). <i>Дж. Уайт</i>	197
ДЖОН ГУДЛЭД (1920–...). <i>Ц. Шень</i>	204

ПАУЛО ФРЕЙРЕ (1921–1997).	
<i>М. Этл, Л. А. Кандин, А. М. Иполито</i>	214
СЕЙМУР САРАСОН (1919–2010). Э. <i>Харгривс</i>	222
ИСРАЭЛ ШЕФФЛЕР (1923–...). Х. <i>Сигел</i>	237
ЖАН-ФРАНСУА ЛИОТАР (1924–1998). М. <i>Зембилас</i>	247
ЛОРЕНС КРЕМИН (1925–1990). Дж. Д. <i>Андерсон</i>	256
БЭЗИЛ БЕРНСТАЙН (1925–2000). А. <i>Гудсон</i>	268
МИШЕЛЬ ФУКО (1926–1984). М. <i>Питерс</i>	280
МАРГАРЕТ ДОНАЛЬДСОН (1926–...). М. <i>Хьюз</i>	288
ИВАН ИЛЛИЧ (1926–2002). Д. <i>Гэббард, Д. Стачал</i>	297
ЛОУРЕНС КОЛБЕРГ (1927–1987). П. К. <i>Кухинке</i>	308
ПОЛ ХЕЙВУД ХЁРСТ (1927–2003). Т. <i>Маклафлин</i>	316
ФИЛИП УЭСЛИ ДЖЕКсон (1928–...). Э. <i>Эйснер</i>	326
ДЖЕЙН РОЛАНД МАРТИН (1929–...). С. <i>Лэйрд</i>	332
НЕЛ НОДДИНГС (1929–...). Д. <i>Флиндерс</i>	342
ЮРГЕН ХАБЕРМАС (1929–...). К. <i>Моррисон</i>	352
КАРЛ БЕРЕЙТЕР (1930–...). Д. Р. <i>Олсон</i>	369
ПЬЕР БУРДЬЁ (1930–2002). И. А. <i>Йоханнесон, Т. С. Попкевиц</i>	377
НИЛ ПОСТМАН (1931–2003). Д. <i>Инбар</i>	385
ТЕОДОР САЙЗЕР (1932–2009). Т. <i>Левин</i>	396
ЭЛЛИОТ ЭЙСНЕР (1933–...). Б. П. <i>Урмахер</i>	406
ДЖОН УАЙТ (1934–...). И. <i>Кэллэн</i>	415
ЛИ ШУЛЬМАН (1938–...). П. <i>Гроссман, С. Вайнбург</i>	423
МАЙКЛ ЭППЛ (1942–...). К. А. <i>Торре</i>	434
ГОВАРД ГАРДНЕР (1943–...). М. Л. <i>Корнхейбер</i>	448
АНРИ ЖИРУ (1943–...). К. <i>Моррисон</i>	460
ЛИНДА ДАРЛИНГ-ХЭММОНД (1951–...). Э. <i>Либерман</i>	471
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ	480
АВТОРЫ ОЧЕРКОВ	482

ПРЕДИСЛОВИЕ

Работая над книгами «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи» и «Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней», мы стремились открыть читателям полезный и увлекательный источник знаний о судьбах известных людей, своими критическими размышлениями, деятельностью или исследованиями оказавших влияние на политику и практику в области образования. Дополняя одна другую, книги содержат обсуждение достижений педагогической мысли и практики с древнейших времен до современности.

Обе книги и каждый очерк в них написаны в едином ключе. Основная идея материала изложена во вводящей цитате. Затем читателю предлагается краткий обзор ведущих направлений деятельности персонажа и ключевая биографическая информация. Далее следует критическое обсуждение подхода — его влияния, значимости и, возможно, новаторского характера; в ряде случаев — в зависимости от рода деятельности персонажа — описываются также основные исследовательские достижения. Авторы предлагают не просто описание, но обсуждение сущности того интеллектуального и практического воздействия, которое оказали на наше понимание образования или педагогическую практику жизнь, идеи и работы героя каждого очерка.

Очерки завершает информация, которая позволит заинтересованному читателю перейти к дальнейшему, более детальному изучению темы: там содержатся перекрестные ссылки на других персонажей обеих книг, чьи идеи или влияние имеют отношение к герою данного очерка. Далее в библиографической части приводятся перечень основных произведений мыслителя и дополнительная литература для желающих глубже ознакомиться с затронутыми темами.

Самым сложным, без сомнения, стал для нас вопрос, кого включить в число персонажей книги. Сфера образования столь обширна, что выбор ста фигур из более чем двухтысячелетней истории предмета — задача крайне нетривиальная. Я и мои коллеги-консультанты, в силу ограниченного пространства книги, неизбежно были вынуждены отклонить множество

кандидатур. В итоге решено было остановиться на «великих именах» — Платон, Жан-Жак Руссо, Джон Дьюи... — наряду с менее известными, но, безусловно, влиятельными фигурами. Мы руководствовались стремлением охватить целый ряд областей в обширном и сложном пространстве преподавания и обучения — философию, психологию, теории раннего развития, тестирования, оценивания и т.д. И обращаем внимание: книги «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании» и «Пятьдесят современных мыслителей об образовании», конечно же, не охватывают весь объем и глубину включенного в них материала и не претендуют на то, чтобы дать хотя бы общее представление о жизни великих мыслителей в области образования всех времен. Однако мы верим: разговор шел о людях, которых безоговорочно можно считать оказавшими величайшее влияние на педагогическую теорию и практику во всем мире. Важнее, что *все* наши герои так или иначе внесли значительный вклад в историю педагогической мысли. Мы выражаем надежду, что наши читатели вынесут много полезного и интересного из материала, открывающего для них ранее неизвестные судьбы, и эта книга привлечет внимание всех, кто захочет узнать больше о жизни мыслителей прошлого и настоящего, оказавших влияние на дискуссии о знании и образовании во всем мире.

Джой Палмер

Александр Сазерленд Нилл (1883–1973)

П. ГОБСОН

Я не сомневаюсь: любое принуждение — путь сам по себе ложный. Ребенок не должен совершать того или иного поступка, пока он сам не придет к мнению — собственному мнению, — что это действительно стоит сделать¹.

Александр Сазерленд Нилл родился в 1883 году в небольшом шотландском городке Форфар, в пятнадцати милях севернее Данди. Школьное образование он получил в соседней деревне Кингсмьюр, где учительствовал его отец, Джордж Нилл. Окончив в четырнадцать лет школу, в 1899 году, после двухлетнего поиска себя в различных профессиях, Нилл становится помощником учителя — на целых четыре года, не имея диплома, — прежде чем успешно поступает в Эдинбургский университет на отделение гуманитарных наук. Несмотря на отсутствие рвения к учебе, в 1905 году он получает диплом по специализации «английская литература» и следующие двенадцать лет преподает в государственных школах Шотландии.

В 1917 году Нилл добровольно идет на военную службу в Британскую армию, и только после войны в его жизни начинается светлая полоса. Сначала он преподавал в новой экспериментальной школе (Школа Короля Альфреда), а в 1921 году был принят на должность помощника редактора основательницы Лиги нового образования (New Education Fellowship) — миссис Энсор. Организация просуществовала недолго, но за годы, что Нилл здесь работал, он успел проникнуться убеждением: необходим новый подход к образованию, не имеющий ничего общего с теми традиционными методами, какими воспитывали его.

¹ Neill A. Summerhill. Harmondsworth: Penguin Books, 1968. P. 111.

Возможность реализовать свои идеи на практике появилась у Нилла в 1921 году, когда его пригласили преподавателем в передовую школу в Дрездене, Германия. Здесь он проработал до 1923 года — тогда школа переехала в здание заброшенного монастыря под Веной. Конфликт с местными жителями заставил Нилла в 1924 году вернуться в Англию. Здесь вместе с фрау Нойштаттер, коллегой и будущей женой, он открыл в Лайм-Реджисе школу, получившую название Саммерхилл (Summerhill) — по названию местности.

В Саммерхилле Нилл начал последовательно воплощать в жизнь свои революционные идеи относительно свободы ученика и отсутствия над ним власти учителя. Известность и успех пришли очень скоро, хотя в те годы прием в Саммерхилл ограничивался четырьмя десятками воспитанников. В 1927 году школа переехала в Лейстон, графство Саффолк — в ста милях от Лондона к северу. Там она и по сей день. Сегодня это, вероятно, самая известная из передовых школ в англоязычном мире. После смерти Нилла в 1973 году Саммерхилл возглавила его вторая жена — Эна, а с тех пор как и она отошла от дел в 1985 году, школой управляет их дочь Зои.

Своим огромным влиянием школа Саммерхилл в немалой степени обязана двадцати книгам Нилла, написанным между 1915 и 1972 годами. В них он ясно и прямо изложил собственные педагогические воззрения. Наиболее значительным (продажи превышают два миллиона экземпляров) стал сборник трудов «Саммерхилл», впервые опубликованный в 1960 году в США, а затем в 1962 году в Англии, и здесь же в 1968 году книга вышла в мягкой обложке в серии «Пингвин». Уже в первой главе Нилл четко формулирует мысль, что его выбор — в пользу свободы ребенка: «Мы хотели создать школу, где ребенок был бы самим собой, для чего полностью отказались от соблюдения правил, инструкций, указаний, нравочений, религиозных наставлений»². Не следует и принуждать ребенка к учебе, никогда. Более того, важнейший принцип школы Саммерхилл гласит: посещение уроков является добровольным независимо от возраста ученика. Только добровольное обучение имеет какую-либо ценность, говорил Нилл, и в тот момент, когда дети готовы учиться, они познают самих себя.

² Neill A. Summerhill. P. 20.

Лишь обретя свободу, дети будут счастливы, ибо самыми большими несчастьями мы обязаны тому внутреннему враждебному сопротивлению, какое порождает в нас, еще детях, принуждение внешнее. Значительное влияние на Нилла в этом вопросе оказала теория Фрейда. Ребенок, не имеющий возможности направить свою внутреннюю враждебность на родителей или других взрослых, от кого он зависит, обращает ее на себя, считал Нилл, преобразовывает ее в ненависть к самому себе. Позднее это приводит к асоциальному поведению и в худшем случае формирует у ребенка так называемый трудный характер. Многие из таких ребят, будучи отправленными в Саммерхилл, при поддержке Нилла исцелялись первым в их жизни глотком свободы.

Таким образом, счастье для Нилла равнялось отсутствию принуждения. Другими словами, оно заключалось во «внутреннем ощущении благополучия, гармонии, радости жизни. А все это можно почувствовать только тогда, когда мы свободны»³. Традиционные методы образования необоснованно возвышают интеллект над эмоциями: в результате ребенок знает множество фактов, однако теряет внутреннее ощущение удовольствия и удовлетворения. Именно поэтому Нилл был сторонником «Сердца, но не разума в школах» — название одной из его книг⁴. «Если эмоции действительно не сдерживать, разум сам позаботится о себе»⁵, — утверждал он.

Обучение в Саммерхилле велось и по традиционной программе, но акцент делался не на ней. Больше внимание в рамках учебного курса уделялось эстетической сфере (искусство, ремесла, танцы, театр и т.д.), в чем Нилл видел источник творчества, воображения и эмоционального благополучия. В частности, для детей с психологическими проблемами эти предметы выполняли терапевтическую функцию, давая шанс тем, кто не столь преуспел в обычной учебе, выделиться на фоне других.

Непоколебимая вера Нилла в свободу неразрывно связана еще с одним заветным его убеждением — что ребенок от рождения добр. «Прошло уже более сорока лет, — говорит Нилл, — но я ни разу не усомнился в доброте ребенка, и это мое мнение

³ Ibid. P. 308.

⁴ Neill A. Hearts not Heads in the Schools. L.: Herbert Jenkins, 1944.

⁵ Ibid. P. 99.

переросло для меня в окончательную веру»⁶. Он верил, что «ребенок от природы мудр и рационален и, будучи предоставлен самому себе, избавившись от каких бы то ни было указаний взрослых, он будет максимально совершенствоваться, используя все свои возможности»⁷.

Подобные убеждения побудили Нилла отказаться от того, чтобы заниматься в Саммерхилле нравственным и религиозным образованием. Если ребенку позволяют развиваться естественно, ему не потребуются мотивация и одобрение на уроках морали и религии: его природная доброта проявится сама по себе. Нилл зашел так далеко, что заявил: «Убежден — именно нравственные наставления портят ребенка. Я обнаружил, что, сокрушив установки морали, усвоенные плохим мальчишкой, можно сделать его хорошим»⁸. Религию он считал абсолютно излишней: «Свободный ребенок, страстно и смело идущий навстречу жизни, вообще не нуждается в Боге»⁹.

И конечно же, в Саммерхилле не было места наказаниям, имеющим в основе проявление власти. «Наказание всегда является актом ненависти»¹⁰, и ребенок, самостоятельно управляющий своими действиями, не нуждается в нем, думал Нилл. Как же осуществлялся общественный контроль в Саммерхилле? Школа управлялась демократическими методами, насколько это было возможно, и самые важные решения принимались путем голосования на еженедельных общих собраниях, где каждый (включая Нилла) имел один голос. Победу одерживало большинство. Если поведение ребенка признавалось антиобщественным — к примеру, он кого-то третировал, обижал, — группа принимала решение о соответствующем наказании. Последнее нередко выражалось штрафом или взысканием — допустим, нарушителя лишали карманных денег или права посмотреть кинофильм¹¹. Подобный подход давал детям ценный опыт управления своей жизнью, и большинство экспертов, как правило, оценивали его как успешный аспект деятельности школы.

⁶ Neill A. Hearts not Heads in the Schools. P. 20.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid. P. 221.

⁹ Ibid. P. 216–217.

¹⁰ Ibid. P. 151.

¹¹ Ibid. P. 58.

Как Нилл пришел к таким убеждениям? В чем источник его преданности этим идеям, побудившей его посвятить всю свою жизнь их осуществлению — вопреки непрерывной борьбе с оппонентами и их критикой? Нет сомнения: главным фактором стали его собственные несчастливые школьные годы, плюс университетский опыт. Саммерхилл можно рассматривать как полный отказ от авторитарных подходов к образованию, подобных тем, что испытал на себе Нилл. Обращаясь к терминологии других теоретиков образования, которые могли оказать на Нилла влияние, мы в первую очередь вспоминаем Руссо, с которым у него так много общего: убеждение в природной доброте ребенка, необходимости для воспитанников максимальной свободы и важнейшей роли эмоций. При этом Нилл прочел «Эмиля» лишь спустя пятьдесят лет после открытия своей школы¹². Чтение, по его словам, отчасти разочаровало его, и он с пронизательностью заметил: «Эмиль был свободен, но только в определенных рамках, установленных его учителем. И Саммерхилл создает определенное окружение, но решение здесь принимает сообщество, а не учитель»¹³.

Сильнейшее влияние на Нилла оказали такие фигуры, как Зигмунд Фрейд, Вильгельм Райх и Хоумер Лейн. С их идеями он был хорошо знаком и посвятил им главу в автобиографии, названной так: «Нилл! Нилл! Апельсин себе купил!»¹⁴. Из теории основоположника психоанализа Нилл почерпнул идею о необходимости уберечь ребенка от сексуального насилия и чувства вины. Концепция Райха привлекала его мыслью о сексуальной свободе и потребности в саморегулировании, а предпочтение методов саморуководства и поощрения вместо наказания за асоциальное поведение (отвечать любовью, а не ненавистью) объединяли педагогические концепции Нилла и Лейна¹⁵.

И спустя годы Нилл придавал огромное значение тому, что его и критиковали, и превозносили. То и другое было порой

¹² Neill A. Neill! Neill! Orange Peel: A Personal View of Ninety Years. L.: Quartet Books, 1977. P. 238.

¹³ Ibid. P. 238–239.

¹⁴ Ibid. Part Two.

¹⁵ См., например: Freud S. Two Short Accounts of Psychoanalysis. Harmondsworth: Penguin Books, 1962; Lane H. Talks to Parents and Teachers. L.: Allen and Unwin, 1928; Reich W. Selected Writings: An Introduction to Orgonomy. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux, 1973.

весьма радикально. Так, в сборнике статей «Саммерхилл: за и против» один из авторов заявляет, что он скорее отправит своего ребенка в бордель, чем в Саммерхилл, тогда как другой пишущий о Саммерхилле называет школу «священным местом»¹⁶. Многие упреки в адрес Нилла можно отнести к слишком острой реакции консерваторов на то, что, по общему признанию, является исключительно новым педагогическим экспериментом. Но есть и такие области, где Нилл действительно уязвим.

В первую очередь у него отсутствует систематическая, обоснованная педагогическая доктрина, в частности — последовательная теория познания. Его идеи базируются главным образом на личном опыте и наблюдениях и дополняются идеями психологии (в особенности психоаналитики). Безусловно, личный опыт — важнейшая часть любой образовательной теории, но его необходимо снабдить более систематическими философскими концепциями, касающимися природы познания, обучения, морали, природы человека и общества и т.д. Книги Нилла легко читаются — они имеют практическую направленность, но в них множество необоснованных утверждений, преувеличений и ощутима тенденция к обобщению частных случаев (анекдоты о воспитанниках) до уровня универсальных педагогических принципов. Нилл тяготеет к упрощению сложных философских вопросов. Так, в фундаментальном различии свободы и воли, по его мнению, достаточно различия теоретического. Сами же примеры поступков, называемых им либо свободой, либо волей, у него случайны. И отсутствует четкое правило, согласно которому определенный случай относим именно к той, а не к другой категории, — правило, которое помогало бы при необходимости сделать выбор, если налицо конфликт интересов.

Нельзя отрицать, что позиция Нилла относительно нравственного и религиозного образования, которые он считал авторитарными и дидактическими, была упрощенной и устаревшей. Судя по всему, он не рассматривал современные педагогические представления о возможности открытого обсуждения с ребенком вопросов морали и религии и, таким образом, знакомства его с этими сферами. По общему признанию, его опыт и наблюдения в данной области соответствовали преимущественно традиционной модели, о ней он и писал.

¹⁶ Hart H. (ed.). *Summerhill: For and Against — Assessments of A. S. Neill*. N.Y.: Hart, 1978; Sydney: Angus and Robertson, 1973. P. 17, 28.

Другая существенная проблема Саммерхилла — антиинтеллектуальный уклон, предложенный Ниллом. Действительно ли, как он утверждал, обучение не имеет значения?¹⁷ А все книги и в самом деле есть «самый бесполезный в школе предмет»?¹⁸ Неужели дети всегда четко знают, что именно представляет для них наибольший интерес в обучении? Может ли ребенок в полной мере использовать свою свободу, лишенный жесткого ядра в процессе познания и понимания его основ? Почему актуальность образования всегда определяется его непосредственной и практической составляющей? Подобные вопросы возникают при чтении работ Нилла и, несмотря на всю его убежденность и искренность, наводят на мысль о важнейшем аспекте образовательного процесса, которому он не уделяет должного внимания.

Не последним моментом в проверке педагогической теории является точка зрения тех, кто непосредственно испытал ее на себе. Два опроса, проведенных среди бывших воспитанников Саммерхилла, демонстрируют сходство реакций¹⁹. В целом оценка крайне высокая: опрошенные утверждают, что пребывание в Саммерхилле сделало их более независимыми и терпимыми, научило находить язык с руководством. Некоторые говорили, что Саммерхилл действительно помог им в трудный период жизни и что традиционная школа не справилась бы с этой задачей столь же успешно. Однако меньшая часть участников опроса заявили, что Саммерхилл им не помог: в большинстве своем так говорят интроверты — утверждая при этом, что данное учебное заведение более подходит для экстравертов. Интересный факт: с критикой Саммерхилла выступали в основном ученики, пробывшие в школе более длительное время. И недовольство школой как таковой было связано с пренебрежением к академической стороне образовательного процесса и часто — с отсутствием в школе педагогов, способных оказывать влияние.

Представляется, что пример Саммерхилла не дает нам окончательных ответов на все педагогические проблемы, и подобные методы образования принесут пользу далеко не каждому из де-

¹⁷ Neill A. Summerhill. P. 37.

¹⁸ Ibid. P. 38.

¹⁹ Bernstein E. Summerhill: A Follow-up Study of its Students // Journal of Humanistic Psychology. 1968. Vol. VIII. No. 2. Fall. P. 123–136; Croall J. Neill of Summerhill: The Permanent Rebel. L.: Ark Paperbacks, 1984. Ch. 23.

тей. Тем не менее многим они могут дать действительно массу ценного и принесут пользу в качестве радикальной альтернативы традиционной образовательной системе — альтернативы, демонстрирующей образование, построенное на свободе ребенка. Успех начинания Нилла во многом обязан его харизматической личности, его подлинной любви к детям и пониманию их природы. (Именно это отмечали и бывшие учащиеся Саммерхилла.)

Что ожидает Саммерхилл в будущем? По результатам инспекции, проведенной британским Департаментом образовательных стандартов (OFSTED) в марте 1999 года, определенные стороны образовательного процесса были подвергнуты критике, и школе был рекомендован ряд существенных изменений. Школа подавала апелляцию против подобного заключения, аргументируя это тем, что данные рекомендации подрывают основы ее образовательной концепции. В марте 2000 года в результате судебных разбирательств Саммерхилл одержал победу в этом сражении, получив возможность, по крайней мере, на данный момент, сохранить свои основные принципы в неизменном виде²⁰.

См. также очерк о Руссо в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

Основные сочинения Нилла

Среди двадцати изданных книг следующие пять остаются наиболее актуальными:

The Free Child. L.: Herbert Jenkins, 1953.

Summerhill. N.Y.: Hart, 1960; L.: Gollancz, 1962; Harmondsworth: Penguin, 1968. Новое издание: The New Summerhill / A. Lamb (ed.). Harmondsworth: Penguin, 1992.

Freedom Not License! N.Y.: Hart, 1966.

Talking of Summerhill. L.: Gollancz, 1967.

Neill! Neill! Orange Peel! A Personal View of Ninety Years. L.: Weidenfeld & Nicolson, 1973; L.: Quartet Books, 1977.

²⁰ Подробнее отчет Департамента образовательных стандартов, а также решение судов см. на сайте школы Саммерхилл: <http://www.s-hill.demon.co.uk>.

Дополнительное чтение

Croall J. Neill, of Summerhill: The Permanent Rebel. L.: Ark Paperbacks, 1984.

Hart H. (ed.). Summerhill: For and Against — Assessments of A. S. Neill. N.Y.:
Hart, 1970; Sydney: Angus and Robertson, 1973.

Hammings R. Fifty Years of Freedom: A Study of the Development of the Ideas of
A. S. Neill. L.: Allen and Unwin, 1972.

Purdy B. A. S. Neill: 'Bringing Happiness to Some Few Children.' The Educational
Heretics Series. Nottingham: Educational Heretics Press, 1997.

Сьюзен Айзекс (1885–1948)

Р. ХИНШЕЛВУД

Фундаментальная основа разумной практики квалифицированного педагога... задает жесткие рамки контроля и процедур, а также четко скорректированную линию поведения в обществе, допускающую, однако, достаточную степень личной свободы... Это существенная поправка к идее воспитания ребенка методами наказания и порицания — и к представлению о том, что ребенка нужно не учить, но лишь раскрывать его природные добродетели¹.

Сьюзен Айзекс привнесла в передовые образовательные стратегии Великобритании идеи психоанализа. Ее вклад в психоаналитическую теорию — работа «бессознательных фантазий» жизни, какие она распознавала у детей.

Энергичная и прямолинейная в суждениях северянка, Сьюзен Айзекс выросла в Болтоне, графство Ланкашир². Ее отец, по профессии журналист, исповедовал методизм и был противником того, чтобы дочь (девятый в семье ребенок) получила образование и занималась карьерой. Особое его негодование вызвало ее заявление, что к религии она безразлична. Тем не менее Сьюзен начала давать частные уроки, устроившись затем гувернанткой за границей. В конце концов Айзекс поступила в Манчестерский университет и в 1912 году блестяще продолжила изучение философии в Кембридже, где познакомилась с теорией Фрейда и увлеклась ею.

В годы Первой мировой войны Айзекс посещала курсы в учебном подразделении клиники Брюнсвик Сквеар, где проходили реабилитацию пострадавшие от контузии. Там были организованы первые в Англии образовательные программы по психотерапии и психоанализу, и там она встретилась с Джейм-

¹ *Isaacs S. Social Development in Young Children. L.: Routledge, 1933.*

² *Gardner D. Susan Isaacs: The First Biography. L.: Methuen, 1969.*

сом Глоувером, под влиянием которого после войны отправилась в Берлин к психоаналитику Отто Ранку.

Клиника Брюнстик Сквеар закрылась в 1924 году, и Айзекс присоединилась к Британскому психоаналитическому обществу, вместе с Дж. К. Флюгелем положив начало разработке нового направления. В 1924 году ей попало объявление в газете «New Statesman»: дипломированных специалистов приглашали в качестве педагогов в нетрадиционную школу. Авторами объявления были Джеффри Пайк, в годы войны бунтарь-изобретатель³, и его жена Маргарет, основоположница Международной федерации планирования семьи.

Школьные годы Джеффри Пайка не были счастливыми, и это пробудило в нем желание обеспечить своим детям принципиально иной опыт учебы. Ему принадлежал дом недалеко от Кембриджа, сюда и приехала Сьюзен Айзекс — в школу Мэлтин Хаус.

Окончание Первой мировой войны послужило толчком к поискам нового в общественном устройстве, и в 1920 году, воплотившись в Лиге нового воспитания, обозначает себя движение к «новому образованию»⁴. Школа Мэлтин Хаус работала в этом русле. Ее строители стремились усовершенствовать собственный опыт ученья. Основу методологии при этом, как правило, составляла идея свободы ребенка⁵.

До 1940-х годов в рамках деятельности Лиги нового воспитания издается журнал «New Era» и появляется несколько экспериментальных учебных заведений — школа Дартингтон-Холл Леонарда и Дороти Элмхёрстов (1925), школа Бикон-Хилл Доры Рассел (1927) и школа Саммерхилл Александра С. Нилла (1927). Серьезное влияние на все это оказали идеи Ф. Фрёбеля (Германия) и Дж. Дьюи (США). Педагогический опыт Сьюзен Айзекс в Мэлтин Хаус, продолжавшийся два с половиной года и описанный в двух книгах — «Интеллектуальное развитие детей младшего возраста» (1930) и «Социальное развитие детей младшего возраста» (1933), — завершился в 1927 году. Бизнес

³ *Lampe D. Pyke, the Unknown Genius. L.: Evans Brothers, 1959.*

⁴ *Boyd W., Rawson W. The Story of the New Education. L.: Heinemann, 1965; Bridgeland M. Pioneer Work with Maladjusted Children. L.: Staples, 1971.*

⁵ *Nunn T. P. Education: Its Data and First Principles. L.: Edward Arnold, 1920.*

Пайка пошел на спад, и одной из причин отъезда Айзекс стала растущая нехватка денежных средств. Дополнительным поводом послужило разногласие с Пайком по вопросу о значимости слова и речи в жизни ребенка⁶. Вскоре школа закрылась. В том же 1927 году профессор психологии Университетского колледжа Лондона (UCL) Флюгель, с учетом опыта Айзекс в школе Мэлтин Хаус, предложил ей прочесть в колледже курс, посвященный развитию ребенка. Флюгель общался с сэром Перси Нанном, почетным членом Британского психоаналитического общества и профессором Института педагогики в Лондоне, и в 1932 году Айзекс было предложено возглавить здесь новую кафедру — развития ребенка.

Исходным тезисом теории Айзекс стало утверждение о глубинной связи интеллектуального развития детей с эмоциональным; в этом ее взгляды частично расходились со взглядами Ж. Пиаже. Айзекс была не первой, кто переносил идеи психоанализа в сферу образования. В Англии Хоумер Лейн, учредивший так называемое «Маленькое содружество» (1913–1917), применял психоаналитическую терапию индивидуально к юным правонарушителям, как мальчикам, так и девочкам, и в то же время пытался интерпретировать политические процессы, защитником в которых выступал Дьюи, как групповые в психологическом смысле⁷. В Европе дочь Фрейда Анна — по профессии она была учитель — в те же годы разрабатывала педагогические формы психоанализа для детей. Вместе с коллегами в Вене, Зигмундом Бернфельдом, Хермине Хуг-Хельмут⁸, Августом Ойхорном⁹, она искала практическое применение в педагогике концепции бессознательного развития. Речь шла о важности процесса сублимации в детском возрасте и его роли

⁶ Гарднер свидетельствует: «Пайк был убежден: ребенка следует учить так, чтобы он осознавал конвенциональный характер языка, а также тот факт, что слова не являются объектами. Айзекс же считала, что дети не смогут понять эту идею правильно, а возможно, и вообще не поймут, пока не достигнут следующей ступени развития». См.: *Gardner D.* Op. cit. P. 67.

⁷ *Wills D.* Homer Lane: A Biography. L.: George Allen and Unwin, 1964.

⁸ *MacLean G., Rappen U.* Hermine Hug-Hellmuth, her Life and Work. N.Y.: Routledge, 1991.

⁹ *Aichorn A.* Wayward Youth. N.Y.: Viking, 1925.

при обучении. Лекции Анны Фрейд в 1930 году¹⁰ подвели итог исследованию. Ключевым фактором, по ее мнению, является супер-эго. Оно сдерживает энергию либидо ребенка, перенаправляя ее на интеллектуальное развитие и овладение навыками. Образование сводится к процессу, посредством которого ребенок учится трансформировать подавленные инстинкты в социально допустимые формы поведения. Это и было названо сублимацией.

Отправной точкой в теории Айзекс и других представителей прогрессивного образования в Англии стало утверждение, что свобода в классной комнате рассеет связанные с обучением комплексы или отклонения в развитии характера ребенка. Свобода и игра культивировались и поощрялись, трактуемые как способы выражения бессознательной жизни, свидетельства конструирования мира и развития сублимированных навыков. Невроз толковался в психоанализе как следствие подавления, и это стало одним из аргументов в поддержку либерального подхода к воспитанию в передовых школах. Однако вскоре Айзекс скорректировала свою теорию. Дать ребенку полную свободу самовыражения — это несложно, но часто, единожды выпущенная на волю, свобода приводит к жесткому соперничеству и агрессии. Хотя обучение является сублимацией инстинктов, освобожденные, они препятствуют естественному развитию сублимации в процессе обучения и самовыражения. Если инстинктивные желания становятся слишком сильными, они бушуют ребенка, сдерживают его, он плохо оперирует символами и словами и совершенно теряет способность к учебе. Таким образом, Айзекс отошла от психоаналитической традиции Венской школы, «державшейся» за супер-эго ребенка. Прийти к изменению в убеждениях ее побудило обращение к идеям Мелани Кляйн.

Как только Мелани Кляйн приехала в Лондон и в 1926 году вступила в Британское психоаналитическое общество, Айзекс крайне заинтересовалась ее исследованиями детской личности, которые существенно отличались от подхода Анны Фрейд. Начав работу в 1918 году в Будапеште совместно с Шандором Ференци и продолжив ее в Берлине с Карлом Абрахамом, Кляйн

¹⁰ Freud A. Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen: Vier Vorträge. Stuttgart: Hippokrates, 1930.

была разработчиком новой методологии исследования детей раннего возраста. Метод Кляйн¹¹ позволял получить доступ к бессознательной жизни ребенка — даже в возрасте неполных трех лет — посредством такой естественной формы детского самовыражения, как игра. Кляйн удалось продемонстрировать аспекты супер-эго ребенка, неизвестные венской группе. Она обратила внимание, что очень маленькие дети испытывали в процессе игры мучительное беспокойство, причиной которого была их агрессия. Таким образом, одно только одобрение не является необходимым условием того, чтобы ребенок отдавался игре с большей свободой — хотя на многих детей оно действует именно так. Чрезмерная свобода может привести к тревожной свободе агрессивных побуждений. Супер-эго начинает проявлять себя в первые годы жизни, приобретая наиболее грубые формы. Кляйн продемонстрировала, что чувство вины, источником которой является грубое супер-эго, вселяет в ребенка страх и настраивает против окружающих. Агрессия порождает себя вновь и вновь. И интенсивность подобного цикла — чувство вины, страх, возмездие — может привести к серьезным задержкам при обучении¹².

Кляйн и Айзекс сходились во мнении, что внутреннее супер-эго можно смягчить терпимостью. Однако излишняя толерантность порождает в ребенке чувство вины (такое замечание Кляйн сделала после визита в Мэлтин Хаус вскоре после прибытия в Лондон). Необходим баланс между полной свободой выражения — и ограничением этой свободы, к такому выводу пришла Айзекс.

Под влиянием идей Кляйн Айзекс продемонстрировала, что роль игры не сводится к постижению мира и освоению сублимированных навыков. В игровой форме находят реальное выражение и те безумные фантазии, которые могут тормозить развитие ребенка. Фантазии в игре не просто в ней доминируют, но и являются индикатором трудностей, какие могут быть связаны с процессом обучения. Эти идеи о роли фантазий легли в основу исполненной изощренных умозаключений теории интеллекту-

¹¹ Klein M. The Psychoanalysis of Children // The Writings of Melanie Klein. Vol. 2. L.: Hogarth, 1932.

¹² Eadem. The Importance of Symbol-Formation in the Development of the Ego // Ibid. Vol. 1. L.: Hogarth, 1930.

ального развития и социальных отношений. Фокусируя внимание на свободной игре, Айзекс сместила акцент с биологических инстинктов к способностям самовыражения. Эти исследования и стали ее основным вкладом в психоанализ и обеспечили ей поддержку Мелани Кляйн.

Теоретические и практические разработки Кляйн велись в отнесенной независимости от Фрейда и Венской школы психоанализа. Полемика часто доходила до взаимных оскорблений¹³ и значительно усилилась, когда в 1938 году Фрейд с семьей эмигрировал в Лондон. В частности, после смерти Фрейда в 1939 году сторонники Мелани Кляйн и сторонники Анны Фрейд начали создавать независимые группы. Кульминацией противостояния стали так называемые полемические дискуссии 1943–1944 годов, центром которых в течение 18 месяцев были формальные встречи Общества для обсуждения нововведений Кляйн¹⁴. Все это время Айзекс была самым преданным ее помощником, встав во главе защитников ее идей и приняв на себя основной удар оппонентов. В 1948 году она опубликовала исследование «Природа и функции фантазии», положившее начало формальным дискуссиям и ставшее классической основой психоаналитической теории Кляйн. В исследовании утверждалось, что фантазия является «главной составляющей бессознательных ментальных процессов»¹⁵. В ходе дискуссии аргументы Анны Фрейд и ее группы по многим вопросам натолкнулись на менее прямолинейный и тем самым гораздо более искусный стиль Айзекс. Она не переубедила аналитиков Венской школы, но стала основателем «кляйнианского» стиля мышления в психоаналитике.

Важнейшим этапом в становлении теории образования в XX веке стало внедрение в нее психоанализа. В Университетском колледже, а впоследствии в Институте педагогики в Лондоне Айзекс преподавала и проводила научные исследования, касающиеся роли раннего эмоционального развития в интеллектуальном и социальном становлении детей раннего возраста. Она активно

¹³ Steiner R. Some Thoughts about Tradition and Change from an Examination of the British Psychoanalytical Society's Controversial Discussions (1943–1944) // International Review of Psychoanalysis. 1985. Vol. 12. P. 12–71.

¹⁴ King P., Steiner R. The Freud-Klein Controversies 1941–1945. L.: Routledge, 1991.

¹⁵ Isaacs S. The Nature and Function of Phantasy // International Journal of Psycho-Analysis. 1948. Vol. 29. P. 81.

писала небольшие статьи в модных журналах (иногда под псевдонимом Урсула Вайз), посвященные развитию и образованию детей раннего возраста¹⁶. Как педагог-теоретик, ориентированный на психологию, Айзекс предложила учителям самые современные идеи развития ребенка; в 1930-е годы она возглавляла секцию образования в Британском психологическом обществе. В годы Второй мировой войны ее кафедра была эвакуирована из Лондона в Кембридж¹⁷, где Айзекс возглавила группу психологов, ставших авторами «Кембриджского опроса эвакуированных», проводившегося среди детей и их семей. Главной в этой работе стала точка зрения самого ребенка.

Источником работ Айзекс, посвященных образованию, был психоанализ, и в частности, понятия подавления, сублимации, ведущей роли игры, а также продолжительно вынашиваемая ею идея бессознательной фантазии. Посвященная последней теме классическая работа Айзекс стала, в свою очередь, ее вкладом в теорию психоанализа.

См. также очерк о Нилле в данной книге.

Основные сочинения Айзекс

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

The Intellectual Growth in Young Children. Routledge, 1930.

Social Development in Young Children. Routledge, 1933.

Psychological Aspects of Child Development. Evans, 1935.

Childhood and After. Routledge & Kegan Paul, 1948.

The Nature and Function of Phantasy // International Journal of Psycho-Analysis.

1948. Vol. 29. P. 73–97; republ. in: Klein M., Heimann P., Isaacs S., Riviere J.

Developments in Psycho-Analysis. Hogarth, 1952.

Troubles with Children and Parents. Methuen, 1948.

Дополнительное чтение

Gardner D. Susan Isaacs: The First Biography. L.: Methuen, 1969.

Smith L. To Help and to Understand: The Life and Work of Susan Isaacs. L.:

Associated Universities Press, 1985.

¹⁶ Isaacs S. Childhood and After. L.: Routledge & Kegan Paul, 1948; *Eadem*. Troubles with Children and Parents. L.: Methuen, 1948.

¹⁷ Некоторое время они жили с Мелани Кляйн в одной квартире.

Гарольд Рагг (1886–1960)

С. ТОРНТОН

На перепутье, где мы сейчас оказались, нет легких путей в новый век; есть только один тернистый путь обучения и, главное, достижения согласия между людьми. Ведущая роль в этом процессе должна быть за школой. Через изучение общества и стоящих перед ним задач школа должна воспитывать чутких, здравомыслящих, бесстрашных и уверенных в себе молодых людей, которые принимают американский образ жизни таким, какой он есть, чтобы превратить свою страну в величайшую цивилизацию для себя и будущих поколений. Чтобы это все состоялось, школьная жизнь и программа обучения должны соответствовать культуре общества как таковой, а не учебным планам, ставшим классикой. Настало время строить не предметно-ориентированную, но истинно социо-ориентированную школу, т.е. школу, центром которой будет ребенок¹.

Гарольд Ордвэй Рагг был лидером движения за прогрессивное образование в Соединенных Штатах Америки. Участники этого движения, по словам Джона Дьюи, верили в «школу как первичный и самый эффективный элемент прогресса общества»². Хотя педагогическую теорию Рагга и трудно отнести к какому-то одному из направлений прогрессивизма, главным образом он заявил о себе перспективой социального переустройства и связанной с этим полемикой.

Ничто не предвещало Раггу его будущего — прославленного педагога. Родом из Массачусетса, он изучал в колледже гражданское строительство, некоторое время работал по специальности и преподавал. Преподавание разбудило в нем любопытство к тому, как люди учатся, и он становится аспирантом в Универ-

¹ *Rugg H.* That Men May Understand: An American in the Long Armistice. N.Y.: Doubleday: Doran, 1941. P. xv.

² *Dewey J.* My Pedagogic Creed // Flinders D. J., Thornton S. J. (eds). The Curriculum Studies Reader. N.Y.: Routledge, 1997. P. 23.

ситете Иллинойса. В 1915 году он успешно защитил диссертацию на степень Ph.D. и занял место преподавателя в Чикагском университете. В числе его коллег по кафедре оказался Чарльз Джадд, представлявший «научное» направление движения за прогрессивное образование. Чикагский опыт Рагга плюс работа на правительство в Вашингтоне во время войны удачно стыковались с уже привычными ему инженерными методиками.

В Вашингтоне произошло его знакомство с художниками и критиками из сферы культуры, оказавшими на него немалое влияние. После скорого возвращения в Чикаго в 1920 году он определился в Педагогический колледж при Колумбийском университете в Нью-Йорке. Далее Рагг получает должность профессора и руководителя исследовательской программы в школе Линкольна — экспериментальной школе, принадлежащей Педагогическому колледжу. В Нью-Йорке он возобновил связи военных лет с творческими мыслителями в богемном районе Гринвич Виллидж. Как позднее написал Лоуренс Кремин, Рагг примкнул к «группе художников и литераторов, объединившихся вокруг Альфреда Штиглица... и крепким вином выступивших против пуританизма, мещанства и механизированной культуры»³.

Так или иначе, полностью от научных методов в образовании Рагг не отказался, но придал им новое звучание, акцентировав внимание на идее творческой активности личности. Его восторг перед творческим самовыражением контрастировал с безудержной коммерциализацией Америки в 1920-е годы, когда главным делом американцев, как сказал президент Кулидж, стал их бизнес. В русле движения за прогрессивное образование сформировалось понятие «образования, ориентированного на ребенка», главное внимание при этом концентрировалось на индивидуальных творческих способностях. Не массовое обучение по стандартным, заранее сформулированным программам, но «деятельность», направленная на развитие творчества и интуиции в каждом ребенке, вызвала у Рагга энтузиазм. При этом он задавался вопросом: не наносит ли деятельность ребенка ущерб другим целям образования? Как он писал в 1928 году, педагоги, сосредоточившись на ребенке, во имя концепции его самовыражения «пытались умалить другие, не менее важные

³ *Cremin L. A. The Transformation of School: Progressivism in American Education, 1876–1957. N.Y.: Vintage, 1964. P. 182.*

цели образования: терпимое понимание детьми самих себя и особенностей современной цивилизации»⁴.

Противоречивое отношение Рагга к образованию, ориентированному на ребенка, объясняет, почему столь непросто классифицировать то, как ему видится прогрессивное образование. Сравнение концепций Рагга и Дьюи наглядно демонстрирует отличительные особенности позиций каждого. Так, оба с недоверием относились к пренебрежению существующими учебными дисциплинами. Однако Рагг считал ограниченным «экспериментализм» Дьюи в качестве единственного метода познания⁵, обесценивающего интуитивные и образные модели, к которым обращаются люди творчества. И Дьюи, и Рагг признавали: школа должна стать фактором социальных реформ, однако Дьюи сомневался в социальных преобразованиях, полагая маловероятным, чтобы школа сама по себе, как утверждал в окружении Рагга Джордж Каунтс, немало понимающий в общественном переустройстве, могла «создать новый социальный порядок»⁶. Более того, идеологический подтекст социальных преобразований противоречил представлениям Дьюи об интеллектуальной свободе. Но как бы то ни было, когда на Рагга обрушивались с критикой, Дьюи — со всей своей принципиальностью — вставал на его защиту⁷.

Как и многие другие представители движения за прогрессивное образование, Рагг уделял большое внимание проблеме общедоступных школ в индустриальном обществе. Однако, если в случае с другими представителями движения нам остается лишь догадываться, к чему привели бы их идеи на практике, теория Рагга в этом отношении вопросов не вызывает: между Первой и Второй мировыми войнами он обобщил свои идеи и сформулировал их в форме конкретной программы обучения. По мнению Рагга, такая образовательная программа, учитывающая развитие индустриального общества и его последствия (а значит, учитывающая и потребности современной жизни), была остро необходима.

⁴ *Rugg H., Shumaker A. The Child-centered School. N.Y.: Arno Press: The New York Times, 1969. P. viii–ix.*

⁵ *Rugg H. Culture and Education in America. N.Y.: Harcourt, 1931. P. 4.*

⁶ *Counts G. S. Dare the School Build a New Social Order? Carbondale; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 1932.*

⁷ *Ryan A. John Dewey and the High Tide of American Liberalism. N.Y.: Norton, 1995. P. 340.*

Действующие школьные программы, заявил Рагг, безнадежно неэффективны в решении поставленных перед ними задач: «Только поистине гениальный ученик смог бы прийти к внятному пониманию современной жизни, основываясь на такой раздробленной подаче материала»⁸. Разработанная им идеальная программа школьного образования опиралась на его педагогические воззрения, включая особое внимание к «телесному образованию» и «творческому труду». Математика и другие «приемы познания» (сегодня мы говорим — навыки) оставались единственными жестко фиксированными разделами учебной программы, в прочих отношениях не привязанной к сетке часов и учебному плану⁹.

Однако настоящей проверке идеи Рагга подверглись в его эксперименте по разработке программы развития социальных наук (истории, географии, правоведения, экономики и смежных областей). Здесь удачно совпали его научный подход к построению учебных планов и вера в «новую социальную науку», что привело Рагга к самому выдающемуся его достижению — комплексной образовательной программе, сфокусированной на проблемах современной жизни. Рагг критически относился к «кабинетным» (в противоположность «научным») образовательным программам и был убежден: неудовлетворенность (в любом другом случае — здоровая) жестко заданными до мелочей учебными планами привела прогрессивных педагогов к «нереалистичным ожиданиям по поводу того, чем может обернуться спонтанное — непосредственно в учебной аудитории — формирование программы обучения». «Неизбежным результатом попытки воплотить в жизнь эти предписания, работая с плотной учебной программой и 30–50 учениками в классе, — сетовал Рагг, — стал образовательный хаос¹⁰». По убеждению Рагга, жизнеспособную реалистичную программу необходимо планировать заранее (безусловно, с учетом адаптации ее к конкретному контексту). Разработка, апробация и совершенствование такой программы применительно к наукам об обществе стали его основным профессиональным интересом в 1920–1930-е годы.

⁸ *Rugg H. American Life and the School Curriculum: Next Steps Toward Schools of Living.* Boston, MA: Ginn, 1936. P. 332.

⁹ *Ibid.* P. 354–355.

¹⁰ *Ibid.* P. 345.

И друзья, и противники признавали: тщательно разработанная программа Рагга — редкий пример того, чем может стать реализованная на практике прогрессивная концепция учебного курса. В основу разработок Рагга в большей степени были положены не такие традиционные предметы, как история или география, но «уроки понимания», посвященные текущим проблемам. В тематике учебного курса фигурировали корпоративная экономика, упадок сельского хозяйства, неравенство в распределении богатства, роль экономического планирования, межкультурные отношения и международное сотрудничество. В должной мере обсуждались и ресурсы, необходимые для реализации целей программы и последовательного, обдуманного повторения и корректировки учебной деятельности, чтобы был достигнут оптимальный результат. Рагг мечтал, чтобы молодые люди изучали скорее понятия и общие правила, нежели разрозненную фактическую информацию, производную от традиционных учебных методов и материалов. Например, для курса по мировым цивилизациям Рагг предлагал остановиться на изучении лишь тех народов, чья история отражает характерные черты современного мира, а не расплыться в поверхностном обзоре фактов относительно такого количества цивилизаций, какое не способно охватить юношеское сознание.

Вероятно, самый большой успех Рагга обернулся ловушкой для него. Первые его разработки были адресованы ученикам средней школы (ориентировочно до 8-го класса), однако учебников и методических материалов по новым курсам в масштабе страны было явно недостаточно¹¹. С 1929 по 1939 год было продано более 1,3 миллиона экземпляров учебников Рагга в более чем четырех тысячах школьных округов на территории США¹². Несмотря на их скорее либеральный, нежели радикальный тон, разработки Рагга легко вписались в идеологический подъем Америки периода Великой депрессии — особенно они соответствовали духу «Нового курса». Более того, анализ показал, что результаты обучения, основанного на материалах Рагга, по таким традиционным предметам, как история, география и пра-

¹¹ *Nelson M. R.* The Development of the Rugg Social Studies Materials // *Theory and Research in Social Education*. 1977. Vol. III. P. 68.

¹² *Bagenstos N. T.* Social Reconstruction: The Controversy Over the Textbooks of Harold Rugg // *Ibid.* P. 29.

ведение, в лучшую сторону отличаются от результатов применения предметно-ориентированных методов¹³.

Даже в начале 1930-х годов некоторые книги Рагга перерабатывались, поскольку отдельные их части казались слишком радикальными. В конце 1930-х началась общественная атака на эти книги. Бизнес-круги и самопровозглашенные «патриотические» общества обвинили Рагга в том, что его идеи — антикапиталистические, ниспровергающие традиции Америки и существующего социального устройства. В начале 1940-х нападки усилились, и в течение нескольких лет книги Рагга были изъяты из большинства школьных округов, прекратилась также их публикация. Оглядываясь назад, мы понимаем, что доказанная эффективность концепции прогрессивного образования Рагга действительно представляла собой серьезную угрозу для консерваторов и реакционеров. Он спокойно относился к интерпретациям его представлений о современной жизни, однако сам считал их квинтэссенцией «передового» мышления и со временем уверовал: педагогам нужно «мужественно... принять ясную, самоочевидную истину»¹⁴, которая предлагается этими либерально настроенными мыслителями.

Рагг непреклонно парировал упреки в свой адрес, вызванные отчетливой ориентацией его учебников на современность. Метод постановки проблем, возражал он, не подразумевает, как настаивает самочинный цензор, что мы предлагаем, например, «план нового общественного устройства», с которым «знакомим американскую молодежь». Само собой разумеется, настаивал Рагг, «молодые люди должны сравнивать альтернативы, встающие перед ними. А как же еще человеческие существа научатся принимать решения, если не путем сопоставления результатов?»¹⁵ Так или иначе, в нарастающем консерватизме 1940-х годов нападки на книги Рагга стали иметь решающее значение.

Хотя Рагг никогда уже более не имел такого влияния, его активная деятельность ученого продолжалась в работах, посвященных учительскому образованию и воображению, — вплоть

¹³ *Buckingham B. R. Rugg Course in the Classroom: The Junior-High-School Program.* Chicago, IL: Ginn, 1935. P. 69–72.

¹⁴ *Rugg H. Foundations for American Education.* N.Y.: World Book Company, 1947. P. xi.

¹⁵ *Idem. That Men May Understand.* P. 244–245.

до самой его кончины. Более того, и за рамками педагогической теории Рагг внес весомый вклад в прогрессивную общественную и политическую мысль: написав, к примеру, в годы Второй мировой войны яркий небольшой материал о либеральном послевоенном обществе.

Если степень влияния на практику обучения является достаточной основой для вынесения оценок, то Рагг, безусловно, был самым выдающимся из передовых педагогов. Немногие из пришедших ему на смену смогли противостоять общественной критике и проявить такие же смелость и терпение, какие проявил он, чтобы отстоять собственную образовательную программу, в которой воплотился замысел. Работа Рагга достойна продолжения в качестве вдохновляющей педагогов — как модель, где различается «предмет» и «предмет обсуждения» — учебная дисциплина и живая суть заключенного в ней содержания. Для тех, кому близка разумная и творческая педагогика Рагга, кто одобряет предлагаемые им учебные программы, обращенные к обществу с социальной ответственностью, все еще есть многое, чему они могут научиться в нашу эпоху узко инструментальной образовательной политики.

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

Основные сочинения Рагга

Рагг написал десятки книг и множество статей, в том числе не связанных с темой образования. Некоторые его идеи переходят из одного произведения в другое. Данный список ограничивается книгами, представляющими наиболее важные педагогические идеи Рагга. Методические материалы, разработанные им для школ, не приводятся, но доступ к ним можно получить в отделе специальных собраний Мемориальной библиотеки Милбанка (Педагогический колледж Колумбийского университета).

Rugg H. O., Bagley W. C. Content of American History. Chicago, IL: University of Illinois, School of Education, 1916.

Rugg H. O., Hockett J. Objective Studies in Map Location. N.Y.: Lincoln School of Teachers College, 1925.

Rugg H. O., Shumaker A. The Child-centered School. N.Y.: Arno Press: The New York Times, 1969 [1928].

Culture and Education in America. N.Y.: Harcourt, 1931.

American Life and the School Curriculum: Next Steps Toward Schools of Living.

Boston, MA: Ginn, 1936.

That Men May Understand: An American in the Long Armistice. N.Y.:

Doubleday: Doran, 1941.

Foundations for American Education. N.Y.: World Book Company, 1947.

Дополнительное чтение

Bowers C. A. The Progressive Educator and the Great Depression. N.Y.: Random House, 1969.

Carbone P. F. The Social and Educational Thought of Harold Rugg. Durham, NC: Duke University Press, 1977.

Kliebard H. M. The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958. 2nd ed. N.Y.: Routledge, 1995.

Stanley W. B. Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.

Людвиг Витгенштейн (1889–1951)

Н. БАРБАЛИС, М. ПИТЕРС

Как преподаватель философии я подобен проводнику, помогающему вам проложить маршрут по Лондону... скорее, плохому проводнику¹.

Людвиг Витгенштейн родился в Вене 26 апреля 1889 года в австрийской семье и был младшим из восьми (каждый был одаренным!) детей. Всю жизнь он был поглощен мыслями о тайне гениальности, природе художественного таланта и темой самоубийства (трое из его братьев наложили на себя руки). В 1911 году по рекомендации Готлоба Фреге он был представлен в Кембридже Бертрану Расселу и позднее принят в Тринити-колледж. Потрясенный способностями Витгенштейна, Рассел посоветовал ему заняться математической логикой. Несмотря на то что формально Витгенштейн был еще студентом, они стали коллегами. Однако со временем отношения между учеными ухудшились, и в 1913 году Витгенштейн покинул Кембридж. Спустя несколько дней после объявления Первой мировой войны он вступил добровольцем в австрийскую армию. В Италии попал в плен, однако именно в эти годы он смог написать уникальную философскую работу, опубликованную при жизни, — «Логико-философский трактат». Еще находясь в плену, он отправил рукопись Расселу, при поддержке (отчасти сомнительной), а также с предисловием которого произведение было в конце концов опубликовано в 1922 году. Книга оказала огромное влияние на философию, в частности на позитивистов Венского кружка — его членами были Рудольф Карнап, Герберт

¹ *Gasking D. A. T., Jackson A. C. Wittgenstein As a Teacher // Fann K. T. (ed.). Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy. New Jersey: Humanities Press; Sussex: Harvester Press, 1962. P. 52.*

Фейгель, Морис Шлик и Фридрих Вайсман. Витгенштейн познакомился с ними позднее.

После смерти отца в 1913 году Витгенштейн унаследовал большую часть семейного состояния, но к 1919 году растратил все деньги и следующие шесть лет учительствовал в маленьких австрийских деревушках Траттенбах, Хассбах, Пухберг и Оттерталь. Вскоре он был вынужден отказаться от школьной карьеры, поскольку его репутация была опорочена подозрениями в якобы имевшем место рукоприкладстве по отношению к ученице (вероятно, это был не первый подобный случай в преподавательской деятельности Витгенштейна). Проработав какое-то время садовником, а также приняв участие в строительстве и обустройстве дома своих сестер, в 1929 году он возвращается в Кембридж. На основании «Логико-философского трактата», который был засчитан в качестве диссертации, Витгенштейну была присвоена степень доктора философии и предложена должность в Тринити-колледже сроком на пять лет, где он и проработал до 1935 года, после чего уехал опять, побывав в России, Норвегии, Австрии и Ирландии. К 1935 году у Витгенштейна появились серьезные сомнения относительно ценности философии, и он активно рекомендовал своим студентам поискать более «полезную» сферу деятельности. Однако в 1938 году он вернулся в Кембридж, через год получив звание профессора.

В период 1930–1940-х годов Витгенштейн писал в основном в форме комментариев, афоризмов и фрагментов, однако при жизни ни одна из этих работ не была опубликована. Большая часть их вошла в состав его второй важнейшей книги — «Философские исследования», которая была составлена к 1945 году, но опубликована лишь в 1953 году, через два года после смерти автора. В «Философских исследованиях» Витгенштейн подверг критике собственные убеждения, изложенные в «Логико-философском трактате», а в значительной степени и вовсе отказался от них, особенно подчеркнув «антропологическую» и прагматическую интерпретацию языка. Таким образом, мы имеем поразительный пример личности, давшей стимул двум важнейшим и противоположным философским движениям. В 1947 году Витгенштейн ушел с профессорской должности, но продолжил работу над «Исследованиями» и другими проектами вплоть до своей смерти. Умер он в апреле 1951 года. На протяжении всей карьеры Витгенштейн боролся с неуверенностью

относительно собственной значимости как философа и ценности самой философии, мучимый вопросами самоопределения и нравственности, проблемами сексуальных и любовных взаимоотношений.

Вряд ли правомерно считать Витгенштейна мыслителем, повзвятившим себя проблемам образования. За исключением нескольких комментариев и афоризмов, он почти не писал на эту тему. Однако очевидно, что он всерьез задумывался о педагогической проблематике. Например, хорошо известно, что его манера преподавания была столь уникальна, что годы спустя молодые философы в Кембридже подражали его привычкам и стилю. Менее известен факт, что в «глухие» 1920-е годы он работал учителем в сельских областях Австрии и написал тогда же школьный учебник. «Мы были поражены мгновенной пользой педагогических примеров и аналогий Витгенштейна, акцентирующих внимание на философских тезисах. Более того, стиль письма и философии Витгенштейна является педагогическим по своей сути: т.е. основанным на *обучении* постижению философской проблематики или — в ряде случаев — на *отучении* от скверных философских привычек»².

Итак, есть, по крайней мере, три способа анализа педагогической теории и практики Витгенштейна: во-первых, посредством изучения его преподавательской деятельности в университете; во-вторых, на основе его опыта работы учителем в начальной и средней школе; и в-третьих, путем исследования стилистических особенностей письма и изложения философских идей, в частности в его последних работах.

Многое из того, что мы знаем о Витгенштейне, основано на воспоминаниях его университетских студентов и реконструкциях его метода преподавания. Многие из этих посмертных «работ» в действительности представляют собой копии, обсуждения, лекционные пометки или записи лекций и выступлений, сделанные его студентами и коллегами, — эти свидетельства стиля преподавания и мышления Витгенштейна и составляют значительную часть сохранившихся материалов. В этих от-

² *Peters M., Burbules N. C. Wittgenstein, Styles, and Pedagogy // Peters M., Marshall J. Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1999. P. 152–173. Некоторые материалы настоящего очерка взяты из данной и последующих глав: «Philosophy As Pedagogy: Wittgenstein's Styles of Thinking». P. 174–191.*

четах — мощь мышления, искренность мыслителя и педагога. Его суровость по отношению к студентам была вызвана лишь взыскательностью к самому себе. Долгая тягостная тишина, нависавшая во время его лекций, пренебрежение к институциональным традициям педагогики, а также жесткий критицизм (обращенный и к себе тоже) характеризуют преподавательский стиль философа.

Свидетельства о Витгенштейне как преподавателе стали легендой. Д. Гаскинг и А. Джексон приводят такое описание, данное им самим относительно своего стиля преподавания: «Как преподаватель философии я подобен проводнику, помогающему вам проложить маршрут по Лондону. Я должен провести вас через город с севера на юг, с востока на запад, от вокзала Юстон к набережной Виктории и от улицы Пикадилли к Триумфальной арке. После того как мы совершим множество путешествий по городу, пройдемся во всех направлениях, нам нужно будет несколько раз пересечь какую-нибудь улицу — и каждый раз она будет частью нового путешествия. В конце концов вы узнаете Лондон и сможете найти свой собственный путь, как коренной лондонец. Несомненно, хороший гид поведет вас по самым важным улицам, а не по задворкам; плохой же проводник сделает прямо противоположное. В философии я являюсь, скорее, плохим проводником»³. По этому отрывку мы видим: процесс философствования для Витгенштейна был сродни путешествию.

Гаскинг и Джексон акцентируют внимание на «технике устной дискуссии», которую использовал Витгенштейн; в первую очередь она состояла в том, чтобы поставить собеседника в тупик:

Примеры сыпались один за другим. Иногда они были вымышленными: так, кому-то было предложено рассмотреть очень странное языковое или иное поведение воображаемого племени... Иногда же примеры были всего лишь напоминанием о каком-то очень известном обыденном факте. История всегда рассказывалась с массой конкретных деталей на доступном повседневном языке. Почти каждая вещь, о которой рассказывалось, была логически обоснована и ни у кого не вызывала желания спорить⁴.

³ Gasking D. A. T., Jackson A. C. Wittgenstein As a Teacher. P. 52.

⁴ Ibid. P. 50.

Трудность состояла в том, чтобы заметить, какую же цель преследовал этот «многословный точный» монолог. Иногда он прерывался возгласом «Минуточку, дайте-ка подумать!» или восклицанием «Это чертовски сложно!»⁵. Иногда тема множества примеров внезапно становилась понятной, как если бы объяснение было очевидным и простым. Гаскинг и Джексон рассказывают, что Витгенштейн говорил о своем стремлении привести студентов в полное замешательство и предупреждал их: «Говорите то, что вы думаете на самом деле, как если бы никто, и даже вы сами, не могли это подслушать»⁶.

Карл Бриттон рассказывает, что, по мысли Витгенштейна, не существует теста, с помощью которого можно было бы обнаружить, правильно ли преподает философ: «Он говорил, что многие его ученики просто пересказывали его собственные идеи, а еще, что многие из них подражали его голосу и манере поведения. При этом он мог с легкостью отличить тех, кто действительно понимал его»⁷. Более того, такое влияние заставило Витгенштейна усомниться, был ли он вообще хорошим преподавателем: «Учитель может добиться хороших, даже поразительных результатов от своих учеников, обучая их и не будучи при этом хорошим педагогом; причина кроется в том, что, находясь под влиянием своего наставника, ученики поднимаются вслед за ним на высоту, неестественную для них, не стимулируя своих собственных способностей на этом уровне. В итоге, как только учитель покидает классную комнату, они мгновенно возвращаются на прежний уровень. Возможно, так происходит и со мной»⁸.

Георг Хенрик фон Вригт, которого трудно назвать равнодушным наблюдателем, считал, что ответ на вопрос Витгенштейна очевиден: «Он считал, что его влияние как учителя было в целом губительно для становления свободных умов его последователей... Магия его личности и стиля была наиболее притягательной и убедительной. Учиться у Витгенштейна, не заимствуя его

⁵ Ibid. P. 52.

⁶ Ibid. P. 53.

⁷ Цит. по: *Drury M.O'C. A Symposium: Assessments of the Man and the Philosopher* // Fann K.T. (ed.). *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*. P. 61.

⁸ *Wittgenstein L. Culture and Value* / P. Winch (transl.), G.H. von Wright, H. Nyman (eds). Oxford: Basil Blackwell, 1980. P. 38.

манеры изложения и лексики, даже тона его голоса, выражения лица и жестов, было практически невозможно»⁹.

Процесс *философствования* всегда был основным для Витгенштейна — будь то письменная работа или устное выступление. Важно было показать сложнейшие головоломки нашего языка (а также культуры и мышления), а затем разрешить их. Задача философа — помочь мухе выбраться из бутылки: это избавит нас от жужжащей путаницы и позволит прожить полезную подлинную жизнь. Витгенштейн утверждал, что философскую проблему можно сформулировать так: «Я не знаю, как мне с этим быть»¹⁰. Своей манерой преподавания философии он стремился дать возможность слушателям менять убеждения, мыслить одну и ту же проблему по-разному — по его мнению, подчас это единственный способ «разрешить» ее. В этом отношении преподавать можно, только сравнивая себя с «проводником».

Рэй Монк, один из главных биографов Витгенштейна, пишет о его работе в австрийской сельской школе (назвав эту главу «Совершенно деревенское занятие») в 1920-е годы¹¹. Философ предстает здесь бесконечно требовательным и нетерпимым учителем, срывающим на учениках вспышки гнева.

И есть примечательные биографические свидетельства. Так, Фания Паскаль предполагает: в преподавательской карьере Витгенштейна был случай, когда он ударил одну из своих учениц (впоследствии он отрицал это перед директором). Это происшествие можно считать «кризисом среднего возраста», ставшим причиной конца его карьеры учителя¹². Руш Рис, комментирующий этот же эпизод, цитирует письмо Витгенштейна Расселу: «Как я могу быть прежде всего логиком, когда я просто человек! Гораздо важнее разобраться с самим собой»¹³.

Монк описывает опасения Витгенштейна по поводу реформы школьного образования Глёкеля и публикацию философом в 1925 году *Wörterbuch für Volksschulen* — орфографическое словаря. При этом он не признает влияния педагогическо-

⁹ *Wright G. H. von. Wittgenstein. Oxford: Blackwell, 1982. P. 31.*

¹⁰ *Wittgenstein L. Philosophical Investigations / G. E. M. Anscombe (transl.). Oxford: Basil Blackwell, 1953. P. 49 (3rd ed.: 1972).*

¹¹ *Monk R. Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius. L.: Vintage, 1991.*

¹² *Pascal F. A Personal Memoir // Rhees R. (ed.). Recollections of Wittgenstein. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1984. P. 37–38.*

¹³ *Rhees R. Postscript // Ibid. P. 191.*

го опыта Витгенштейна на его позднюю философию. Уильям Бартли является одним из немногих ученых, посвятивших свое исследование событиям в жизни Витгенштейна в 1920-е годы. Он делает важнейший исторический вывод, согласно которому «существует определенное сходство между некоторыми темами программы Глэкеля и теорией Бюлера, с одной стороны, и идеями поздних работ Витгенштейна»¹⁴.

Отто Глэкель, тогда административный руководитель социалистической реформы школьного образования, подверг критике «муштру» старых школ Габсбургов, основанную на пассивном механическом обучении и заучивании, и ратовал за учреждение *Arbeitsschule* или «рабочих школ», которые базировались бы на активном участии учеников в образовательном процессе и доктрине «обучения как действия». Бартли предполагает, что источником движения за школьную реформу, и в частности, позиции Карла Бюлера и его коллег в 1922 году, в значительной степени являются радикальные изменения в философии Витгенштейна, давшие о себе знать в конце 1920-х годов. В основу данного утверждения положено «поразительное сходство» их идей и определенные исторически случайные свидетельства. Бартли приводит также некоторые текстовые доказательства. Так, он цитирует Витгенштейна по сборнику «Zettel»: «Занимаюсь ли я психологией ребенка? Я провожу связь между понятием преподавания и понятием значения»¹⁵. Он ссылается на историю, как в 1921 году Витгенштейн рассказывал своим ученикам в Траттенбахе об опыте по определению того, может ли ребенок, который еще не умеет говорить, изолированный с женщиной, которая не может говорить, научиться примитивному языку или изобрести свой собственный. В качестве дополнительного доказательства Бартли предлагает нам учесть, что «Философские исследования» начинаются с критики точки зрения Августина о том, как ребенок постигает язык.

Однако и работа Бартли была подвергнута критике. Юджин Харгроув утверждает, что именно контакт Витгенштейна с детьми, а не движение по реформе школьного образования или идеи Бюлера повлияли на представление философа о языке:

¹⁴ *Bartley W. W. III. Wittgenstein. Philadelphia, PA; N.Y.: J.B. Lippincott, 1973. P. 20.*

¹⁵ *Wittgenstein L. Zettel. 2nd ed. / G. E. M. Anscombe, R. Rhees (eds). Oxford: Blackwell, 1981. P. 74.*

Я убежден, что отголоски преподавания обнаруживаются почти на каждой странице «Исследований», что там нет почти ни одной страницы, которая не упоминала бы о детях. Многие темы в поздней философии Витгенштейна поднимаются со ссылкой на личные наблюдения за детьми. Именно эти наблюдения, сделанные в годы школьного преподавания и используемые позднее в качестве источника информации, оказали, как это видится мне, истинное влияние на работу Витгенштейна, а вовсе не правила, которым его учили в колледже, или идеи школьных реформистов¹⁶.

Макмиллан так обозначает этот «педагогический поворот» Витгенштейна: «Часто он возвращался от размышлений над значениями термина или понятия к вопросу “как оно было достигнуто?” или “как вы научите ему других?”»¹⁷

Способ *философствования* Витгенштейна, как мы уже отмечали, отличался от традиционных занятий философией: он являлся апоретическим, но не сократическим, представляя собой диалог, но не в традиционном философском смысле. Витгенштейн писал: «При чтении диалогов Сократа возникает ощущение — какая же это ужасная трата времени! Какой смысл в аргументах, которые не доказывают ровным счетом ничего!»¹⁸ Кроме того, Витгенштейн негативно отзывался об искусстве спора:

Сократ заставляет софиста замолчать — но имеет ли он на это право? Положим, истинно, что софист на самом деле не знает того, что кажется ему известным, но это не означает победы Сократа. Это вовсе не тот случай, когда можно воскликнуть «Вот видишь! Ты ничего не знаешь об этом!» и даже не торжествующее «Итак, никто из нас ничего не знает!»¹⁹

Поэтому неудивительно утверждение Витгенштейна, что его подход *противоположен* методу Сократа²⁰. Там, где Сократ,

¹⁶ Hargrove E. Wittgenstein, Bartley, and the Glöckel School Reform // History of Philosophy. 1980. Vol. 17. P. 461.

¹⁷ Macmillan C. J. B. Love and Logic in 1984 // Robertson E. (ed.). Philosophy of Education 1984. Normal, IL: Philosophy of Education Society. 1984. P. 7.

¹⁸ Wittgenstein L. Culture and Value. P. 14.

¹⁹ Ibid. P. 56.

²⁰ Цит. по: Nyiri J. C. Wittgenstein As a Philosopher of Secondary Orality (рукопись, публ. в: Grazer Philosophische Studien). «Я не могу сформулировать мою позицию лучше, чем, сказав: она противоположна позиции Сократа, представленной в платоновских диалогах».

признающийся в своем незнании, пытался освободить собеседников от их ошибочных убеждений, Витгенштейн, прибегая к помощи диалога как в процессе преподавания, так и письма, пытался сформулировать *свои собственные* сомнения и вопросы. Так он показывал сущность определенных проблем, пытаясь пропустить их сквозь свое сознание: «Почти все мои книги являются личным разговором с самим собой. Это то, о чем я рассказываю себе *tête-à-tête*»²¹. (Почти то же самое, как мы попытались показать, можно сказать и о его манере преподавания.)

«Философские исследования» являются важнейшим примером диалогической работы Витгенштейна, однако не в смысле, установленном Сократом. И судя по комментариям Витгенштейна, очевидно, почему в «Исследованиях» он не пытается копировать формы или методы античного философа. Хотя работа и не написана в форме диалога, она представляет собой целую систему диалогических стратегий и действий. Терри Иглтон признает это, когда говорит об «Исследованиях»:

Совершенно диалогическая работа, в которой автор громко размышляет, обращаясь к воображаемому собеседнику, задает нам вопросы, которые могут или не могут быть откровенными, стимулируя читателя к саморазоблачению, гениально вызывая наше участие с помощью умышленно обескураживающего стиля²².

«Философские исследования» — это саморефлексия, отражающая и конструирующая многообразие языковых игр и действий, которые она пытается описать. Исследование работает как образцовый педагогический текст, цель которого для студентов Витгенштейна состоит в том, чтобы пропустить эти проблемы через собственное сознание (нужно добавить, что это цель, которую, как мы видели, он не всегда считал удавшейся). Заимствование Витгенштейном вопросной формы диалога, вместе с его нововведениями относительно формы и композиции произведения, были частью его тщательно спланированного эксперимента, задуманного, чтобы изменить наше мышление. Безусловно, он не стремился, чтобы его читатели или слушатели подражали ему в форме или содержании мыслей. Он не считал также, что существует единственный способ «философствования».

²¹ Wittgenstein L. Culture and Value. P. 77.

²² Eagleton T. Introduction to Wittgenstein // Wittgenstein: The Terry Eagleton Script, The Derek Jarman Film. L.: British Film Institute, 1993. P. 9.

Он мучительно думал над формой своего исследования и изобрел очень сложный метод построения: «Для меня мучительно излагать мысли в виде упорядоченных последовательностей... Я расточаю невыразимое количество попыток, чтобы упорядочить мои мысли, которые вообще не имеют ценности»²³. Он писал философские *заметки* или фрагменты и иногда прибегал к собственному способу композиции, чтобы объединить их — философия «состоит из скомпонованных напоминаний для особых целей»²⁴.

Поэтому мы видим, что «Философские исследования» и более поздние работы усеяны частыми комментариями, в которых нас просят «представить себе нечто», как, например, «давайте представим язык...»²⁵, и подобными. В других местах он формулирует это как «предположим...» или «задумаемся...» или «задайте себе вопрос...» и т.п. Эти мыслительные эксперименты играют ключевую смысловую и стилистическую роль в «Философских исследованиях» и являются характеристикой способа письма о философии, который в большей степени призван стимулировать мышление, чем демонстрировать доказательства. Показать, а не сказать; обозначить, а не привести (обратите внимание на частые отсылки в поздних работах Витгенштейна к таким объектам и процессам, как указательные столбы, блуждание по городу, потерянности, потребность в проводнике, поиск собственного пути и знание того, как следовать ему). Это и есть концепция преподавания, преподавания с помощью книги, так непохожего на классическое приглашение Сократа в «Меноне», основанное на обучении при помощи особых умозаключений, приводящих к истинному выводу.

Другим лейтмотивом «Философских исследований» является вопрос, который Витгенштейн задает самому себе. Он формулируется вымышленным собеседником и предполагает множество возможных ответов или гипотетический ответ, за которым последует типичная неудовлетворенная оговорка «но...». В «Философских исследованиях», отмечает Фанн, Витгенштейн задает около восьмисот вопросов, хотя отвечает только на сто, причем большинство из них (около семидесяти) он открыто

²³ Wittgenstein L. Culture and Value. P. 28.

²⁴ *Idem*. Philosophical Investigations. P. 50.

²⁵ *Ibid*. P. 3.

отвергает²⁶. Витгенштейн предостерегает нас от определенных типов постановки вопроса: разновидности «философских» вопросов, требующих от нас теоретических ответов, отвлеченных от контекста использования и социальной практики. Его вопросы и ответы служат напоминанием, возвращающим нас к привычным аспектам языка и опыта; важности того факта, что мы можем, например, узнать родственников, даже когда у них нет очевидного сходства. Таким образом, эта форма диалога является не доказательством, но исследованием. Использование Витгенштейном вымышленных чередований, мысленных экспериментов, схем, рисунков, примеров, афоризмов, иносказаний — все это способ вовлечения читателя в процесс, какой был для Витгенштейна-преподавателя и писателя экстернализацией его собственных сомнений, вопросов, размышлений. Декларация его философского стремления выражается в том, как он рассматривает вопрос; его стиль — это его метод, и его книги пытаются проиллюстрировать, как он работал. Его внимание к проблемам формы и композиции были не только способом изложения аргумента, но сопоставлением, которое лучше всего приведет читателя в замешательство, какое чувствовал он сам. Оценка философского стиля Витгенштейна напрямую приводит нас к пониманию фундаментальной педагогической природы его устремлений.

См. также очерки о Руссо и Сократе в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

Основные сочинения Витгенштейна

- Philosophical Investigations / G. E. M. Anscombe (transl.). Oxford: Blackwell, 1953 (3rd ed.: 1972).
- Tractatus Logico-Philosophicus / D. F. Pears, B. F. McGuinness (transl.). L.: Routledge & Kegan Paul, 1961.
- The Blue and Brown Books. Oxford: Blackwell, 1969.
- On Certainty / D. Paul, G. E. M. Anscombe (transl.), G. E. M. Anscombe, G. H. von Wright (eds). Oxford: Blackwell, 1979.
- Culture and Value / P. Winch (transl.), G. H. von Wright, H. Nyman (eds). Oxford: Blackwell, 1980.
- Zettel. 2nd ed. / G. E. M. Anscombe, R. Rhees (eds). Oxford: Blackwell, 1981.

²⁶ Fann K. T. (ed.). Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy. P. 109.

Дополнительное чтение

- Anscombe G. E. M.* An Introduction to Wittgenstein's Tractatus. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1971.
- Baker G. P., Hacker P. M. S.* Wittgenstein: Understanding and Meaning. Oxford: Blackwell, 1980.
- Baker G. P., Hacker P. M. S.* Wittgenstein: Rules, Grammar and Necessity. Oxford: Blackwell, 1985.
- Bartley W. W. III.* Wittgenstein. Philadelphia, PA; N.Y.: J.B. Lippincott, 1973.
- Cavell S.* The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1979.
- Engelmann P.* Letters from Wittgenstein with a Memoir. Oxford: Blackwell, 1967.
- Hacker P. M. S.* Wittgenstein: Meaning and Mind. Oxford: Blackwell, 1990.
- Janik A., Toulmin S.* Wittgenstein's Vienna. L.: Weidenfeld & Nicolson, 1973.
- Kenney A.* Wittgenstein. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.
- Kripke S. A.* Wittgenstein on Rules and Private Language. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- Malcolm N.* Ludwig Wittgenstein: A Memoir. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1984.
- McGuinness B.* Wittgenstein: A Young Life, 1889–1921. L.: Duckworth, 1988.
- Monk R.* Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius. L.: Vintage, 1991.
- Rhees R.* (ed.). Recollections of Wittgenstein. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1984.
- Sluga H., Stern D. G.* (eds). The Cambridge Companion to Wittgenstein. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Wright G. H. von.* Wittgenstein. Oxford: Blackwell, 1982.

Пятьдесят современных мыслителей об образовании.

П99 От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 488 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-2123-6 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-2033-8 (e-book).

На страницах этой книги представлены пятьдесят современных авторов, оказавших наибольшее влияние на ход дискуссий об образовании. Излагаются концепции таких мыслителей, как Пьер Бурдьё, Эллиот Эйснер, Мишель Фуко, Анри Жиру, Юрген Хабермас, Сьюзен Айзекс, Александр Сазерленд Нилл, Жан Пиаже, Симона Вейль.

Наряду с книгой «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи» этот сборник предлагает уникальное изложение истории педагогических идей. Каждый очерк содержит основную биографическую информацию, краткий обзор ключевых достижений и направлений деятельности мыслителя, оценку его вклада и влияния, а также список важнейших произведений и рекомендации по дальнейшему чтению.

УДК 37.014.21
ББК 74.03

Научное издание

Библиотека журнала «Вопросы образования»

**ПЯТЬДЕСЯТ
СОВРЕМЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ
ОБ ОБРАЗОВАНИИ
ОТ ПИАЖЕ ДО НАШИХ ДНЕЙ**

Второе издание

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Редактор

ИРИНА ОСТАЩЕНКО

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Верстка

ОЛЬГА ИВАНОВА, ЛЮБОВЬ МАЛИКИНА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 03.09.2019. Формат 60×90/16
Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 30,5. Уч.-изд. л. 24,8
Печать офсетная. Тираж 1000 экз.
Изд. № 2359. Заказ №

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»
428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13
Тел.: (8352) 56-00-23