

С Е Р И Я

Т Е О Р И Я

И П Р А К Т И К А

О Б Р А З О В А Н И Я

FIFTY GREAT
MODERN
THINKERS
ON EDUCATION
From Piaget to the Present

Edited by
JOY A. PALMER

Advisory Editors
LIORA BRESLER *and*
DAVID E. COOPER

Routledge
Taylor & Francis Group
LONDON and NEW YORK

ПЯТЬДЕСЯТ
СОВРЕМЕННЫХ
МЫСЛИТЕЛЕЙ
ОБ ОБРАЗОВАНИИ
От Пиаже до наших дней

Перевод с английского
СВЕТЛАНЫ ДЕНИКИНОЙ



*Издательский дом
Высшей школы экономики*
МОСКВА, 2012

УДК 37.014.21
ББК 74.03
П99

Составитель серии
ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Дизайн серии
ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Научный редактор перевода
МАРИЯ ДОБРЯКОВА

Пятьдесят современных мыслителей об образовании. 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». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — 488 с. — (Теория и практика образования). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-0829-9 (в пер.).

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

Authorised translation of the English language edition published by Routledge, a member of the Taylor & Francis Group.

ISBN 978-5-7598-0829-9 (рус.)
ISBN 0-415-22409-8 (англ.)

© selection and editorial matter,
Joy A. Palmer;
individual entries, the contributors
All rights reserved.
© Перевод на рус. яз., оформление.
Издательский дом Высшей школы
экономики, 2012

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. Постлтуйт</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 вводной 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 Кингсмейр, 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 встретила 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.

Научное издание

Серия «Теория и практика образования»

ПЯТЬДЕСЯТ СОВРЕМЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ ОТ ПИАЖЕ ДО НАШИХ ДНЕЙ

Главный редактор

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Редактор

ИРИНА ОСТАЩЕНКО

Верстка

ОЛЬГА ИВАНОВА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»
101000, Москва, ул. Мясницкая, 20
Тел./факс: (499) 611-15-52

Подписано в печать 15.12.2011. Формат 60×90/16
Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 30,5. Уч.-изд. л. 24,8
Печать офсетная. Тираж 1000 экз.
Изд. № 1276. Заказ №

Отпечатано в ГУП ППП
«Типография “Наука”»
121099, Москва,
Шубинский пер., 6