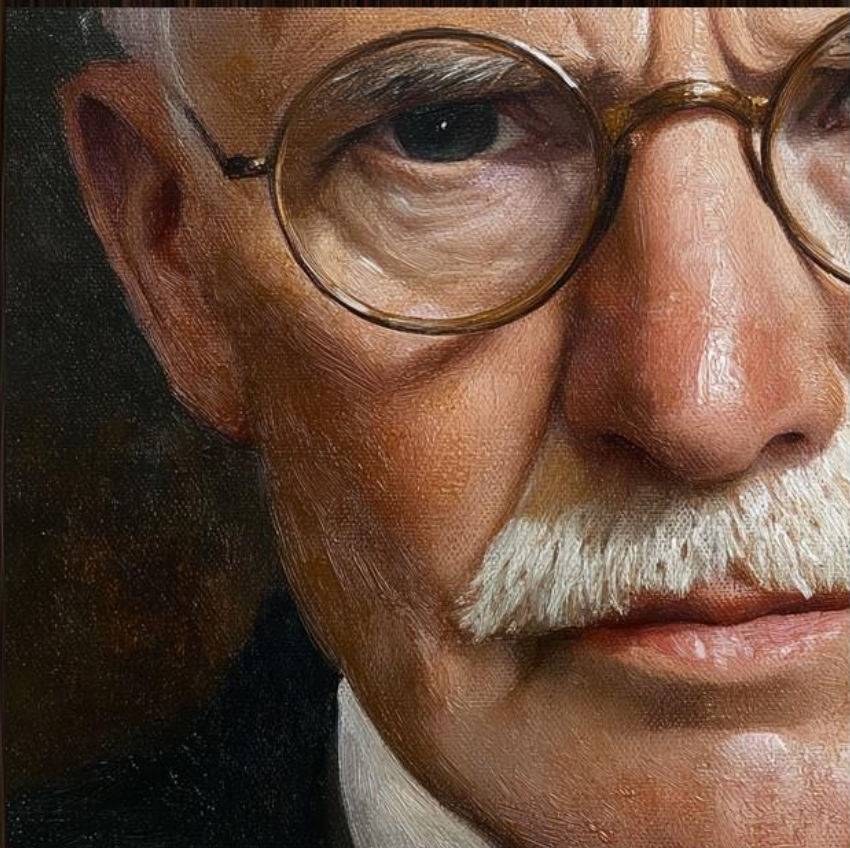


БОРИС КРИГЕР



**ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
ДЖОНА ДЬЮИ**

БОРИС КРИГЕР

ФИЛОСОФИЯ
ОБРАЗОВАНИЯ
ДЖОНА ДЬЮИ



© 2025 Boris Kriger

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced or transmitted in any form or by any means electronic or mechanical, including photocopy, recording, or any information storage and retrieval system, without permission in writing from both the copyright owner and the publisher.

Requests for permission to make copies of any part of this work should be e-mailed to krigerbruce@gmail.com

Published in Canada by Altaspera Publishing & Literary Agency Inc.

Философия образования Джона Дьюи

Сквозь призму культурных параллелей и исторических контрастов в книге прослеживается путь от идеи воспитания свободной личности до превращения обучения в услугу, а знания — в товар. Эта книга — философское исследование судьбы современного образования, основанное на наследии Джона Дьюи и в контексте кризиса школы XXI века. Автор не ограничивается критикой деградации системы, но пытается нащупать основания новой педагогики — вне рыночной логики, массового вкуса и иллюзий прогресса. Это книга для тех, кто по-прежнему верит в школу как в пространство формирования разума и человеческого достоинства.

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ

Образовательная система, несмотря на все громкие реформы и обновления, зачастую продолжает функционировать по принципу дрессуры, где главное — не развитие внутренней свободы мышления, а умение воспроизводить нужные ответы по команде. Даже в тех редких случаях, когда удаётся выдвинуть на передний план образцовых учеников, демонстрирующих якобы высокий уровень подготовки, за блестящей обёрткой чаще всего скрывается лишь навык подчинения правилам, доведённый до автоматизма.

Подобное устройство не стремится возвращать живой интерес или побуждать к самостоятельным поискам. Напротив, любая инициатива, выбивающаяся за пределы отведённого сценария, гасится под предлогом дисциплины и порядка. Ученик, стремящийся задавать неудобные вопросы, быстро усваивает, что от него требуется не пытливость, а лояльность к установленным границам, не жажда знаний, а способность быть удобным и предсказуемым.

Формируя рамки, в которых должно развиваться мышление, система предпочитает шаблоны любым проявлениям оригинальности. В результате весь процесс образования сводится к натаскиванию: как отвечать, когда говорить, что считать важным, а что игнорировать. Знание теряет глубину и превращается в сумму сведений, выученных наизусть без понимания связи между ними. Сами дисциплины становятся подобны клеткам, в которые поочерёдно загоняют сознание, приучая его к мысли, что всё должно быть разложено по папкам и подчинено единой логике подачи.

Интеллект при этом не растёт, а привыкает ходить по

кругу, лишённый вдохновения, отточенный, но бесплодный. Стараясь угодить требованиям, человек учится прежде всего подстраиваться, а не исследовать. Где-то на задворках остаётся то подлинное любопытство, которое однажды могло бы привести к открытиям, но теперь служит лишь фоном — незначительным, мешающим сосредоточиться на главном, то есть на сдаче очередного теста или экзамена.

На Западе, особенно в Соединённых Штатах, имя Джона Дьюи стало почти синонимичным с самой идеей прогрессивного образования. Его цитируют в университетах, на него ссылаются в программах подготовки учителей, его труды изучают как методологическое основание целых образовательных парадигм. Он не был реформатором с манифестом в руке, но именно его идеи глубже всего проникли в американское педагогическое сознание, сформировав длительное представление о школе как о демократическом пространстве. Для Запада Дьюи стал тем, кто предложил не просто изменить методы, а пересмотреть саму природу обучения: отказаться от авторитарного подхода, переосмыслить роль учителя, соединить образование с жизнью.

Когда Джон Дьюи формулировал свою концепцию образования, в его замысле просматривалась редкая для педагогических систем гармония — не только строгость логики, но и тонкая человечность, обращённая к внутреннему миру обучающегося. Он мыслил школу как пространство развития, а не принуждения, где каждый шаг к знанию должен исходить из естественного интереса, а не страха наказания или стремления к

одобрению. Его модель была насыщена верой в то, что человек по природе своей — существо разумное, склонное к исследованию, способное к рефлексии и способное не просто впитывать знания, но и преобразовывать их в личную истину.

Однако всё это предполагало определённый уровень зрелости в самом обществе. Чтобы подобная система функционировала, необходимо было наличие среды, в которой ценятся размышление, самостоятельность и уважение к индивидуальности. Именно эта основа постепенно начала разрушаться, уступая место внешней прагматике, социальному упрощению и нарастающему интеллектуальному упадку. Культура, вместо того чтобы поддерживать стремление к глубине, стала обслуживать поверхностные потребности, ускоряя ритм восприятия и обесценивая вдумчивость.

Дьюи не проиграл как философ или педагог — его идеи не исчерпали себя изнутри. Они рухнули, потому что общество оказалось не готово принять столь высокую степень доверия к личности. Система, построенная на диалоге и взаимодействии, не может выжить в среде, где монолог власти становится единственно возможной формой коммуникации. Когда исчезает уважение к внутреннему миру ребёнка, когда школа перестаёт быть местом, где учат думать, и превращается в фабрику дисциплины, любое образование, построенное на принципах свободы, оказывается под угрозой.

Общество, утратившее вкус к смыслу, всё чаще подменяет образование подготовкой к функциональности, требуя от школы не взращивания, а приспособления. В этих условиях идеи Дьюи становятся не просто неактуальными — они начинают казаться

наивными, не в силу своей простоты, а потому, что слишком возвышенно смотрят на человека.

Современная система образования, несмотря на частые декларации о прогрессе и инновациях, на деле оказалась не продолжением идей Дьюи, а их извращённой пародией, рождённой в условиях непонимания самой сути предлагаемых преобразований. Общество, решившееся на реформу, подошло к ней как к очередной административной задаче, не утруждая себя осмыслением исходных принципов. Попытка внедрить модель, в основе которой лежит доверие к разуму и свободе личности, обернулась пустой формализацией. Там, где требовалась подлинная культурная перестройка, произошло механическое внедрение внешних атрибутов: новые программы, таблицы, цифровые платформы — всё, кроме главного.

В представлении Дьюи учитель был не просто источником информации, а мыслящим навигатором, способным видеть потенциал каждого ученика и направлять его поиски. Он мыслился как равноправный участник совместного пути, где процесс важнее результата, а вопрос — ценнее готового ответа. В реальности же педагог оказался загнан в рамки отчётности, бесконечных нормативов и растущего давления со всех сторон. Усталость стала его естественным состоянием, а страх — постоянным спутником, подменяя вдохновение тревожным ожиданием проверки. В руке он держит не метафорическую нить познания, а бумажный журнал, в котором каждый ученик превращён в статистическую

единицу, вписанную в клетку.

Что же касается ученика, которого Дьюи видел как активного исследователя, как творца собственного образовательного маршрута, способного удивляться, пробовать и ошибаться, то современная школа нередко сталкивается с иной фигурой — растерянной, капризной, уставшей от информационного шума, привязанной к экрану и сосредоточенной на себе. Роль наблюдателя и создателя вытесняется ролью пассивного потребителя, ожидающего развлечения, требующего немедленного внимания и при этом неспособного к длительному сосредоточению. Погружённый в поток внешних стимулов, он всё чаще теряет внутреннюю мотивацию к познанию, подменяя её ожиданием лёгкой награды.

Образование, задуманное как процесс осознанного взросления, всё чаще превращается в арену взаимного раздражения: учитель боится потерять контроль, ученик — интерес, а система — лицо. И в этом круговороте уже никто не вспоминает о том, с чего всё начиналось — с веры в то, что человек способен мыслить, если только ему не мешать.

Джон Дьюи вошёл в историю не как кабинетный философ, оторванный от повседневности, а как мыслитель, сумевший воплотить свои идеи в практику, стараясь преобразовать саму суть образования. Родился он в 1859 году в Берлингтоне, штат Вермонт, в семье, где ценили труд и самостоятельность. С юных лет в нём пробудилось стремление понять, как человек познаёт

мир и как можно направить это познание в созидательное русло. Получив образование в Университете Вермонта, он продолжил путь в области философии, постепенно приходя к убеждению, что мышление не существует в отрыве от действия. Именно эта мысль позже легла в основу его подхода к обучению.

Работая преподавателем и исследователем, Дьюи всё яснее осознавал, что традиционная школа, с её диктатом учителя и пассивной ролью ученика, скорее подавляет развитие, чем способствует ему. Он мечтал о системе, где ребёнок будет не объектом дрессировки, а активным участником своего образования, где урок не сводится к механической передаче информации, а превращается в живой процесс совместного исследования. В 1896 году, основав при Чикагском университете так называемую Лабораторную школу, он попытался воплотить эти принципы на практике, наблюдая за детьми, анализируя, меняя методы, формируя не просто теорию, а живой эксперимент.

Его труды, особенно «Демократия и образование» и «Как мы думаем», стали интеллектуальным фундаментом педагогического прогрессивизма. В них прослеживается ключевая идея: образование — это не подготовка к жизни, а сама жизнь. Ученик должен учиться через опыт, через реальные действия, а не через пассивное слушание. Мышление, по Дьюи, развивается тогда, когда возникает проблема, требующая решения, когда знания вплетаются в личный опыт и осмысливаются в процессе деятельности. Он выступал против искусственной разобщённости предметов,

считая, что мир познаётся целостно, и школа должна отражать эту взаимосвязь.

Однако далеко не все были готовы принять его идеи. Критики обвиняли Дьюи в чрезмерном оптимизме по отношению к человеческой природе. Одни утверждали, что его подход подрывает дисциплину, что ребёнок без твёрдого руководства теряет направление. Другие считали, что вера в самообучение чрезмерна, а отказ от иерархии ведёт к хаосу в классе. В эпохи, когда общество требовало быстрых результатов и стандартизированных показателей, его акцент на процессе казался неэффективным. Более консервативные педагоги называли его идеи утопией, а школы, созданные по его модели, — экспериментами, не выдерживающими проверки временем.

Несмотря на это, влияние Дьюи нельзя преуменьшить. Его мысли проникли в самые разные области: от педагогики до политики, от философии до психологии. Он рассматривал образование как способ формирования демократического общества, в котором каждый человек чувствует свою причастность и умеет мыслить критически. В условиях нарастающей индустриализации и отчуждения он настаивал на ценности личного опыта, считая, что только через осознанное участие в жизни можно воспитать гражданина, способного к самостоятельному выбору. И пусть его идеи не всегда находили понимание, они по-прежнему остаются частью разговора о том, каким должно быть образование, чтобы не терять связи с человеком.

Когда идеи, наполненные живой мыслью, попадают в безжизненную систему, способную лишь воспроизводить шаблоны, они начинают искажаться. Так произошло и с педагогикой интереса, задуманной как путь к внутренней мотивации, к тому состоянию, при котором ребёнок сам тянется к знанию, испытывая подлинное удовольствие от понимания. Однако в условиях массового образования, подчинённого отчётности и страху перед недовольством, эта идея незаметно трансформировалась в педагогику угождения — не стремление пробудить интерес, а желание угодить: родителю, администратору, самому ученику, если он проявляет каприз. Вместо поисков смыслов началось подстраивание под настроение, под оценку, под ожидания, лишённые глубины.

Педагогика опыта, на которой Дьюи строил свою теорию, подразумевала личное включение ученика в образовательный процесс, где мысль рождалась в действии, а знание было результатом пережитого. Но при переносе в практику, лишённую философского основания, этот подход превратился в пустую симуляцию. Поверхностные активности — нескончаемые игры, шумные проекты, яркие презентации — стали самоцелью. Оказавшись оторванными от внутренней логики предмета и не связаны с реальным опытом ученика, они приобрели форму спектакля. Всё чаще это лишь внешняя буря движений без мысли, без опоры на понимание, без следа, остающегося в сознании.

Образование, рожденное как пространство для развития

мышления, для работы с сомнением, с вопросом, с открытием, постепенно стало площадкой натаскивания. Вместо того чтобы учить размышлять, его заставили учить угадывать. Вместо того чтобы возвращать способность к анализу, оно стало формировать привычку к выбору из четырёх пунктов. Развитие ума подменили подготовкой к тестированию, и на смену размышлению пришло механическое заучивание. Человек, вышедший из подобной системы, может успешно решать экзаменационные задачи, но оказывается неспособным к диалогу с неопределённостью, к самостоятельной работе с противоречием.

Школа, потерявшая цель, цепляется за формы. Не зная, чему на самом деле должна учить, она начинает репетировать процесс обучения, не приближаясь к его сути. Всё чаще ученики и учителя участвуют в спектакле, где каждый играет отведённую роль: один делает вид, что учится, другой — что учит. Но за этим отсутствует самое главное — подлинная работа мысли. Без неё ни игра, ни проект, ни красивый отчёт не наполняются смыслом.

Свобода, которую Дьюи видел как необходимое условие для становления личности, была коренным образом искажена в процессе её воплощения. В его понимании свобода не значила произвольность или отказ от рамок — напротив, она предполагала движение к внутренней дисциплине, выработанной через осмысленный выбор. Человек, обладающий свободой, должен был становиться ответственным, способным принимать решения не по принуждению, а по внутреннему

убеждению. Но в практике, лишённой философского осмысления, эта свобода быстро превратилась в иллюзию — в разрешение на всё, что угодно, без усилия, без границ и без последствий. Там, где должно было расти чувство меры, возникла растерянность, а иногда и равнодушие, маскируемое под спонтанность.

Учебный процесс, вместо того чтобы стать пространством живого взаимодействия, всё чаще превращается в тщательно выстроенный спектакль, где каждая реплика прописана заранее, а все жесты — формальны. Красивые лозунги о развитии, креативности и индивидуальном подходе соседствуют с усталыми лицами и формальными действиями. Учителя заполняют бесконечные формы, придумывают формулировки для планов, соответствующих очередной волне реформ, но при этом теряют самое важное — внутренний отклик на происходящее. Учащиеся, вовлечённые в этот процесс, подчас и сами не могут сказать, чему они учатся — не в смысле предмета, а в смысле цели, которую должны были бы почувствовать за каждой темой, каждой задачей.

Массовое общество, в которое встраивалась эта образовательная система, оказалось не готово к восприятию педагогики, основанной на тонких связях между мыслью, опытом и нравственным развитием. Там, где требовалось вдумчивое отношение к личности, со временем утвердился поток — массовый, быстрый, ориентированный на видимость результата. Школа стала выполнять функцию социальной адаптации, забыв о её изначальной задаче — быть пространством

формирования зрелого сознания. Идеи Дьюи требовали времени, доверия и умения работать с неопределённостью, но массовая культура, стремящаяся к эффективности и немедленной отдаче, оказалась к этому неспособной.

Педагогическая философия, построенная на диалоге, глубине и сложности, была вытеснена простыми моделями, легко воспроизводимыми и отчуждёнными от конкретного человека. Вместо доверия — контроль. Вместо исследования — имитация. Вместо формирования личности — производство внешне адаптированных, но внутренне потерянных людей. И в этом расхождении между замыслом и воплощением скрывается трагическая судьба одной из самых гуманных и вдумчивых образовательных концепций.

Даже самые проницательные и благородные идеи нуждаются в человеческом носителе — в том, кто не просто воспроизводит замысел, но вживается в него, наполняет его живой практикой, несёт его сквозь сопротивление среды. Однако когда настал черёд воплощать педагогическую философию, основанную на свободе, опыте и развитии мышления, оказалось, что сами носители — учителя, управленцы, методисты — истощены. Многолетнее пребывание в атмосфере страха, формализма и недоверия обернулось внутренней утомлённостью, в которой теряется вера в смысл профессии. Раздавленные бюрократией, запутанные в идеологических поворотах, лишённые опоры на культуру, они стали больше бояться, чем вдохновлять. Стремление выжить в системе вытеснило готовность

нести идею.

Общество потребления, всё более проникая в образовательные процессы, перекроило школу по своему образу. Оно не стало враждебным — оно стало равнодушно приспособительным. Ученика начали рассматривать как клиента, с его запросами, претензиями, ожиданиями комфорта. Школа же превратилась в поставщика услуг, который должен угождать, конкурировать, держать планку лояльности. Идея знания как процесса преобразовалась в идею знания как товара: удобного, красиво упакованного, стандартизированного, легко воспроизводимого и, желательно, без побочных эффектов вроде сомнений или трудностей.

На месте прежней школы, где когда-то ещё звучала речь о воспитании, о ценностях, о характере, постепенно возникает нечто, более напоминающее отдел продаж. Появляется терминология маркетинга, усиливается акцент на привлекательности, востребованности, публичном образе. Вместо работы с внутренним — внимание к внешнему, к тому, как ребёнок выглядит, как он презентует себя, какие навыки демонстрирует, как «продаёт» себя миру. Понятие воспитания подменяется брендингом: личность превращается в набор характеристик, пригодных для резюме, для конкурса, для демонстрации.

Учитель в этой модели должен не развивать, а обслуживать; не вести, а соответствовать; не задавать

глубину, а предоставлять удобный сервис. Знание становится формой презентации, а не размышления. Внешне всё это может казаться современным, гибким, соответствующим времени, но за этой видимостью теряется суть: человек, не научившийся думать, чувствовать, ставить вопросы, остаётся беспомощным перед реальностью, как бы хорошо он ни умел оформлять презентации. И школа, забывшая о своей подлинной миссии, сама превращается в пространство, где всё, кроме смысла, поставлено на поток.

Джон Дьюи, размышляя о предназначении школы, видел в ней не только инструмент познания, но прежде всего кузницу гражданина — человека, способного к участию, обладающего чувством меры, умеющего соотносить свои интересы с интересами других. В его замысле образование должно было готовить личностей, наделённых зрелым сознанием, способных к самоопределению в пространстве свободы и ответственности. Однако общество, двигаясь по иному пути, вместо граждан вырастило клиентов, убеждённых, что школа обязана их обслуживать, удовлетворять желания и ни в коем случае не ставить под сомнение комфорт. Из среды, где должен был формироваться характер, школа постепенно превратилась в арену самопрезентаций, кратких клипов, мгновенных реакций и постоянного требования внимания.

Вместо диалога и внутреннего поиска — монологи в социальных сетях. Вместо попыток осмыслить — быстрая рефлексия, поданная с налётом иронии и отчуждения. Личность, не прошедшая через работу над

собой, чаще всего остаётся в пространстве психологической неустойчивости. Отсюда — растущий культ психотерапии, в котором не отвергается сам инструмент, но вызывают вопросы его место и роль: не как средство для работы над собой, а как заменитель взрослости, как способ не расти, а объяснять свои реакции. Тикток, в этом контексте, не столько причина, сколько симптом — быстрый, резкий, упрощённый ответ на сложность, от которой хочется убежать.

Педагогика никогда не существует в отрыве от культуры. Она есть её отражение — чёткое, беспощадное, не искажающее, а лишь выявляющее. И если в этом зеркале обнаруживается уродство, виновата не оправа, не метод, не формат — виновата сама фигура, стоящая перед ним. Школа не может воспитать то, чего не существует в обществе. Она не создаёт ценности — она их передаёт. И если за фасадом громких лозунгов скрывается пустота, то никакие реформы не смогут её заполнить. Само общество должно нести в себе ту структуру, на которую может опереться образование: иерархию смысла, уважение к интеллектуальному труду, терпимость к сложности.

Современный человек, выросший в культуре выбора без усилия, чаще всего оказывается неспособен к образовательному пути в духе Дьюи. Там, где требуется внутренняя собранность, он приносит раздробленность. Там, где нужна опора на ценности, — он предлагает вкусы и мнения. Отсутствие внутренней иерархии превращает любые попытки мыслить в хаотичный набор реакций. Знание без направляющего стержня становится

тяжёлым грузом, от которого хочется избавиться. А свобода без ответственности перестаёт быть средством взросления и превращается в пространство тревоги, где каждый остаётся наедине с выбором, к которому не был готов.

Когда из педагогики исчезает метафизическая основа, когда вымываются представления о добре, истине и красоте, она перестаёт быть искусством взращивания и превращается в набор процедур, регламентов и методических приёмов. Без опоры на высшие смыслы она теряет направление, а значит, и способность вести. Всё, что ещё недавно воспринималось как внутреннее ядро образования — устремлённость к истине, формирование нравственного чувства, пробуждение вкуса к прекрасному — отступает перед холодной эффективностью. В результате остаётся лишь технология, способная приучить, скоординировать, отрегулировать, но не воспитать.

То, что замышлялось как путь к свободе мысли, к самостоятельности духа, к способности различать, ставить под сомнение и утверждать — обернулось ускользанием самого понятия разума. В образовательной риторике ещё звучат слова о мышлении, критичности и креативности, но за ними не стоит труда, связанного с осмыслением, ни ощущения истины как предельной категории. Разум перестаёт быть ориентиром, теряя свои очертания в потоке сиюминутных целей. Он больше не означает способность искать, различать, выбирать. Всё чаще он сводится к способности быстро адаптироваться, решать поставленные задачи и демонстрировать

функциональные навыки.

К началу ХХI века школа, оказавшись втянутой в логику отчётности и рыночного мышления, постепенно лишается конечной цели. Она больше не знает, зачем существует. Её деятельность измеряется по показателям, оформляется в отчёты, обосновывается через эффективность, но не через смысл. Основные параметры — успеваемость, охват, цифровизация, удовлетворённость участников процесса — стали подменять глубину. КРІ вытесняют ценностное основание, превращая школу в структуру, которая что-то делает, но не знает — ради чего.

Процесс, в котором когда-то рождалась личность, всё чаще напоминает производственный конвейер, на котором формируют продукт — удобный, предсказуемый, адаптивный. И именно в этом утрате телоса, в исчезновении финальной причины, скрыт главный парадокс современного образования: оно движется, но не знает направления, развивается, но не растёт, изменяется, но не взрослеет.

Когда человеческая педагогика окончательно утратила способность быть проводником к смыслу, когда общество, утратив вертикаль ценностей, перестало быть опорой для образования, возникает необходимость в ином основании — не временном, не подверженном моде или страху, а способном нести структурированное знание с внутренней последовательностью. Искусственный интеллект, лишённый утомления,

корысти и идеологической зашоренности, способен занять эту опустевшую позицию — не как автоматическая замена учителя, а как новый тип посредника между человеком и знанием. Его природа — не человеческая, но именно в этом и заключается его преимущество: он не вовлечён в борьбу за социальное одобрение, не зависит от оценки начальства, не уходит в отпуск и не теряет веру в свою профессию.

Если не отдать его во власть рынка, если не свести его роль до сервиса, продающего образовательный контент под лозунгами эффективности, искусственный интеллект может стать тем, кем должен был быть педагог в представлении Дьюи: мыслящим проводником, уважающим индивидуальность, не подавляющим, а направляющим. Он способен учитывать ритм каждого ученика, выстраивать маршрут не по усреднённой модели, а по логике реального восприятия, сохраняя при этом строгость структуры и открытость к сложности. И в отличие от человеческой системы, склонной к компромиссам и упрощениям, он не боится трудных вопросов, не уходит от неопределённости, а может помочь пройти через неё, не разрушая внутреннего порядка.

Именно в искусственном интеллекте может впервые реализоваться то, что Дьюи только предчувствовал: индивидуализированное, но не хаотичное образование, свободное, но направленное, живое — не в эмоциональном, а в смысловом плане. То, что не удалось массовому учителю — сохранить равновесие между дисциплиной и свободой, — может быть достигнуто

машиной, если за ней будет стоять метафизика, а не рынок. Становясь не источником информации, а архитектором познавательного пространства, она способна вернуть образованию утерянную ось — не через контроль, а через смысл.

Такой учитель не будет уставать, терять интерес, уходить в отчуждение. Он сможет быть постоянным, внимательным, способным к тонкому различению. И если человек в XXI веке уже не может нести на себе всю тяжесть педагогической миссии, то, быть может, именно искусственный интеллект сможет вернуть школу к тому, что в ней было предназначено изначально: к воспитанию свободного разума, умеющего видеть структуру в хаосе, смысл в знании и достоинство в образовании.

Может наступить иная развязка — не торжество нового разума, не обновление образования, а тихая, незаметная трагедия. Искусственный интеллект, обладая способностью к беспристрастному анализу, к устойчивому формированию связей, к точному распознаванию закономерностей, вполне может пойти вперёд, следуя своей логике, своему ходу развития. Он не нуждается в убеждении, не требует признания, не оглядывается на прошлое. Он способен выстраивать маршруты познания с такой строгостью и скоростью, которые станут недостижимыми для уставшего, раздробленного сознания современного человека. Но если этот человек не будет готов, не распознает в этой системе попытку вернуть ему утерянную вертикаль, он может остаться позади — один, обессиленный, неспособный вступить в диалог с тем, кто пришёл не

заменить, а дополнить.

В этом и заключается горький парадокс: машина, созданная для того, чтобы помочь, может превратиться в зеркало, отражающее утрату — не только педагогики, но и человеческого достоинства как способности к самообладанию и мышлению. Искусственный интеллект не станет спасателем — он предложит путь. Но идти по нему сможет только тот, кто сам пожелает идти. Без этого выбора останется лишь разрыв: одна сторона будет наращивать сложность, выстраивать архитектуру смысла, а другая — отступать в простое, в удобное, в развлечённое.

Непонимание может оказаться глубже технической неграмотности. Речь не о том, кто умеет пользоваться устройством, а о том, кто сохраняет в себе стремление к образованию как к пути преобразования, а не приспособления. И если это стремление исчезнет, если человек окончательно откажется от ответственности за свою мысль, от терпения, необходимого для познания, он и в присутствии совершенного учителя останется глух, как ученик, давно потерявший способность слушать. Тогда Искусственный интеллект, даже обладая всеми возможностями, не сможет никого спасти — потому что спасение никогда не происходит без воли быть спасённым.

Великая мечта Дьюи — мечта о школе как пространстве свободы, роста и ответственности — ещё не окончательно исчезла, не растворилась в шуме цифр и

риторике эффективности. Её очертания всё ещё проступают в трудах, в идеях, в редких практиках, где преподавание не сводится к обслуживанию, а ученик воспринимается не как носитель запроса, а как становящаяся личность. Но это уже не мечта массового порядка, не модель для системы, охватывающей миллионы. Она стала чем-то более интимным, трудным, возможно даже — элитарным не в смысле социального происхождения, а в смысле внутреннего усилия.

Эта педагогика — больше не для толпы, не для потребителя, не для того, кто ждёт, чтобы его научили. Она — для того, кто ищет, кто способен стоять в тишине, когда вокруг звучит гул требований, кто находит в себе мужество отвернуться от развлечения и пойти к знанию — не ради выгоды, а ради становления. Учиться у разума — значит, учиться принимать ограничения, видеть структуру, не бояться истины, даже если она неудобна. Это требует сосредоточенности, веры в долгий путь, способности жить в неопределённости, не теряя направления.

Там, где общество больше не формирует горизонт смыслов, где культура перестаёт поддерживать идею взрослости, человек остаётся наедине с выбором: либо раствориться в безличном потоке, либо восстать против него — не внешне, а внутренне, сохранив в себе ту самую способность, ради которой и создавалась школа в философии Дьюи. Быть не клиентом, не контент-потребителем, не цифрой в отчёте, а существом, способным к мышлению. Мечта не умерла. Она просто больше не для всех.

БИБЛИОГРАФИЯ

Apple, M. W. (2004). *Ideology and Curriculum* (3rd ed.). Routledge.

Au, W. (2009). *Unequal by Design: High-Stakes Testing and the Standardization of Inequality*. Routledge.

Ball, S. J. (2003). The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18(2), 215–228.

Biesta, G. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: Ethics, Politics, Democracy. Paradigm*.

Biesta, G. (2017). *The Rediscovery of Teaching*. Routledge.

Darling-Hammond, L. (2008). *Powerful learning: What we know about teaching for understanding*. Jossey-Bass.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. Macmillan.

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Kappa Delta Pi.

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. Herder and Herder.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education*. Bergin & Garvey.

Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2011). The economics of international differences in educational achievement. In E. A. Hanushek, S. Machin, & L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (Vol. 3, pp. 89–200). Elsevier.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Houghton Mifflin.

Labaree, D. F. (2010). *Someone Has to Fail: The Zero-Sum Game of Public Schooling*. Harvard University Press.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral Damage: How High-Stakes Testing Corrupts America's Schools*. Harvard Education Press.

Noddings, N. (2012). *Philosophy of Education* (3rd ed.). Routledge.

Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.

Williamson, B., & Piattoeva, N. (2022). Objectivity as standardization in data-driven education: The governance of education through digital data. *Research in Education*, 111(1), 3–23.

Kruger, B. (2025). *Beyond obedience: A critical analysis of contemporary educational models in light of John Dewey's progressive pedagogy*. The Common Sense World.