

ЄДНІСТЬ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ В КОНТЕКСТІ «РЕКОНСТРУКЦІЇ У ФІЛОСОФІЇ» ДЖОНА ДЬЮЇ: ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ

THE UNITY OF THEORY AND PRACTICE IN THE CONTEXT OF “RECONSTRUCTION IN PHILOSOPHY” BY JOHN DEWEY: PEDAGOGICAL ASPECTS

Встановлено, що здійснена Дж. Дьюї «реконструкція у філософії» була покликана стати практичним методом накопичення й поширення соціального досвіду, зокрема й в освіті. Інструментом генерації й експериментальної перевірки філософсько-педагогічних ідей Дж. Дьюї стала створена ним у 1896 р. Чиказька експериментальна школа-лабораторія. Доведено досягнення в школі-лабораторії відповідності між історичним розвитком суспільства (філогенез) та індивідуальним розвитком дитини (онтогенез).

Ключові слова: педагогіка прагматизму, єдність теорії та практики, Чиказька експериментальна школа-лабораторія, проблемність навчання, соціалізація.

Установлено, что осуществленная Дж. Дьюи «реконструкция в философии» была призвана стать практическим методом накопления и распространения социального опыта, в том числе и в образовании. Инструментом генерации и экспериментальной проверки философско-педагогических идей Дж. Дьюи стала созданная им в 1896 г. Чикагская экспериментальная

школа-лаборатория. Доказано достижение в школе-лаборатории соответствия между историческим развитием общества (филогенез) и индивидуальным развитием ребенка (онтогенез).

Ключевые слова: педагогика прагматизма, единство теории и практики, Чикагская экспериментальная школа-лаборатория, проблемность в обучении, социализация.

The article establishes that the “reconstruction in philosophy”, undertaken by J. Dewey, has been called upon becoming a practical method of consolidating as well as disseminating the social experience including the sphere of education. Chicago Laboratory School established in 1896 by J. Dewey has become the instrument of generating and practical testing of his philosophical and pedagogical ideas. It has been proven that the practices of Chicago Laboratory School incorporated the correlation between the historical development of society (phylogenesis) and the individual child development (ontogenesis).

Key words: pragmatist pedagogy, unity of theory and practice, Chicago Laboratory School, problem based learning, socialization.

УДК 37.013(73)

Кравцова Н.Г.,
канд. пед. наук,
доцент кафедри гуманітарних
та соціально-економічних навчальних
дисциплін
Полтавський юридичний інститут
Національного юридичного
університету імені Ярослава Мудрого

Постановка проблеми у загальному вигляді. Сучасні процеси модернізації та фундаменталізації вітчизняної освіти, інтеграція України у світовий науковий і культурний простір актуалізують необхідність аналізу тих етапів розвитку освіти, на яких відбувалися радикальне переосмислення її теорії та практики, зміна педагогічних орієнтирів і пріоритетів. До таких трансформаційних етапів в історії освіти варто віднести рубіж XIX–XX століть, на якому ґенеза педагогічних ідей була пов'язана з ім'ям Дж. Дьюї, автора інструменталістської версії філософії прагматизму. Створена за ініціативою Дж. Дьюї в 1896 р. експериментальна школа при Чиказькому університеті стала спробою реалізувати філософсько-педагогічні ідеї Дж. Дьюї в реальному навчально-виховному процесі.

У сучасних умовах дослідження новаторської педагогічної діяльності Дж. Дьюї актуалізується у зв'язку з подальшим теоретико-методичним забезпеченням розвитку національної системи освіти, а також із сприянням подоланню суперечності між характерною для вітчизняної освіти «обвальною» інноватикою та її не завжди реальним конструктивним значенням для навчально-виховної практики. А отже, екстраполяція досвіду Чиказької школи-лабораторії на сучасну практику навчально-виховних закладів України виявляє її значний педагогічний потенціал і його затребува-

ність, підтверджує існування загальних закономірностей розвитку педагогічних систем обох країн відповідних історичних періодів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні компаративні педагогічні розвідки переважно зосереджені на теоретичному доробку Дж. Дьюї. Зокрема, Т. Кошманова, І. Радіонова піддавали аналізу американську філософію освіти й виховання, В. Пішванова розкривала адаптаційні можливості прогресивної освіти. Можливо дійти висновку, що в історико-педагогічних працях названих та інших дослідників обґрунтування шляхів забезпечення єдності теорії та практики у науковій спадщині Дж. Дьюї репрезентовано фрагментарно: а) у загальному контексті авангардної педагогічної практики США початку XX століття (Г. Джурицький, З. Малькова, А. Сбруєва); б) у тематичному полі західноєвропейської «реформаторської» педагогіки (Т. Петрова); в) у контексті практичного впровадження педагогічних ідей Дж. Дьюї (В. Коваленко); г) на тлі багатогранної діяльності педагога в Чиказькому університеті (З. Малькова, О. Рогачова).

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Отож актуалізується виокремлення та дослідження обґрунтованих Дж. Дьюї шляхів забезпечення єдності теорії та практики в педагогічному процесі середньої школи

на засадах оновленої вченим версії філософії прагматизму – інструменталізму.

Мета статті полягає у виокремленні та аналізі психолого-педагогічних умов забезпечення зв'язку теорії та практики в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї в контексті розробленої ним інструменталістської версії філософії.

Виклад основного матеріалу. Процеси прискореної індустріалізації, які розпочалися в США в останню третину XIX століття, викликали значні трансформації американського суспільства. Динаміка та масштабність цього новаторства, бурхливий технічний прогрес, загальнонаціональна урбанізація супроводжувалися значними змінами соціального клімату країни: високим ступенем суспільної поляризації, етнічним плюралізмом, соціальною та географічною мобільністю. Вони виявилися й передумовами та водночас наслідками процесів індустріалізації.

Безперечно, що глибина та безпрецедентний характер цих трансформаційних процесів потребували адекватного науково-теоретичного обґрунтування. Сам історичний контекст, у якому діяльність людини впродовж усього двох-трьох поколінь докорінним чином змінила обличчя американського суспільства, актуалізував необхідність філософського переосмислення категорії діяльності як такої, а також її змісту та спрямованості, адже з найсуттєвішого фактора існування людини у світі вона перетворилася на фактор, важливий і для самого світу.

У новому світлі поставали тепер і процеси пізнання, оскільки з розвитком науки, змінами в її структурі (збільшення прикладних досліджень, порівняно з фундаментальними, розквіт технічних наук) все більш очевидним ставало, що пізнання – це не ізольована функція абстрактного гносеологічного суб'єкта, а один із багатьох виявів діяльності людини як суб'єкта соціуму, до якого вона належить.

Ця нова для філософії тема – практична спрямованість пізнавальної діяльності – найбільш повно розроблялася в США, де вона стала підґрунтям розвитку філософії прагматизму. Основоположники цього філософського напрямку – Ч.С. Пірс та В. Джеймс – наголосили на необхідності розроблення оновленої теорії пізнання, адже пануюча тоді дуалістична епістемологія, згідно з якою думка й дія, теорія та практика мають різні логічні структури, увійшла в суперечність з об'єктивним розвитком людини, суспільства та науки доби прискореної індустріалізації.

Ця окреслена в працях Ч. Пірса і В. Джеймса «реконструкція у філософії» була узагальнена та систематизована в інструменталізмі Дж. Дьюї. Ядром його програми радикального перетворення філософії й методології пізнання стала критика абстрактних принципів пізнання й обґрунтування

нового типу раціональності знання, втіленого у неспекулятивних категоріях філософії діяльності.

На думку Дж. Дьюї, у філософії склалася така ситуація, коли абстрактно гносеологічне ставлення суб'єкта до об'єкта розглядається як єдино можливе ставлення людини до світу, що оточує її. Розглядаючи сутність цієї проблеми в її генезі, Дж. Дьюї доходить висновку, що історично вона виникла як один із наслідків класового розшарування суспільства та процесів спеціалізації праці. Отже, філософи, починаючи з давньогрецьких, традиційно розрізняють і відокремлюють емпіричні факти й теорію. Унаслідок процесів розподілу праці теоретична діяльність отримала статус єдино гідного вільної людини роду занять, а практика, відповідно, залишилася рабам. Вищезгадана спеціалізація праці призвела до відриву та зневажливого ставлення ідей до діяльності, теорії – до практики. Епоха Середньовіччя закріпила цей відрив соціально, а Новий час – теоретично, шляхом пошуків вищої реальності «первісних» якостей речей. Тогочасні філософи були переконані в тому, що ідея, засвоєна за допомогою розуму, перевершує ідею, засвоєну в досвіді. І навіть коли відбулася секуляризація суспільного життя, філософський ідеал залишився незмінним: абстрактний суб'єкт намагається пізнати найвищу реальність – світ, який є поза межами його досвіду. Філософія, яка за словами Дж. Дьюї, «замкнула себе у вежі зі слонової кістки», поставляла лише догматичні приписи у вигляді норм, якими людям треба було керуватися в поведінці та мисленні. А вивчення того, як насправді поводяться і мислять люди, філософами повністю ігнорувалося.

Науковим проривом, який поклав край тисячолітньому пануванню «метафізичних» пошуків кінцевої істини, стало, за твердженням Дж. Дьюї, еволюційне вчення Ч. Дарвіна. У його світлі розум повинен був звернутися до свого єдиного джерела – діяльності, а теорія, відповідно, – до практики. І, що найголовніше, докорінним чином змінилася функція розуму: з пануючої над діяльністю вона перетворилася на її інструмент, покликаний сприяти людині у вирішенні життєвих конфліктів і пошуку виходів із «проблематичних ситуацій».

Стало очевидним, як підкреслює Дж. Дьюї, що філософія більше не може оперувати абстрактними конструктами, а повинна повернутися до проблем людини, світу, до визначення орієнтирів і цінностей, якими людям варто керуватися і в науковій діяльності, і в повсякденному житті. «Філософія тепер покликана стати теорією практики», – проголошує Дж. Дьюї [6, с. 255]. Ця теза засвідчує переконання вченого в тому, що методологічний та евристичний потенціал філософії має бути підґрунтям для розроблення стратегій розвитку суспільства індустріальної доби, подолання власти-

вих йому суперечностей і конфліктів, зокрема в галузі виховання та освіти.

Узагалі педагогіка й філософія були традиційно пов'язані між собою, адже відповіді на основоположні питання педагогіки – чому вчити? і як вчити? – ґрунтувалися на одвічних філософських проблемах: що є людина? і у чому полягає її призначення?

Характерно, що під час встановлення родових зв'язків між філософією й педагогікою Дж. Дьюї розглядає останню як різновид практичної філософії. Як відомо, у давньогрецькій філософії зв'язок між філософією й педагогікою висувається на перший план. Зокрема, у Платона філософія виступає «різновидом загальної теорії виховання, а виховання розглядається як практичне застосування цієї теорії» [3, с. 193], адже і виховання, і філософія прагнуть досягнення однієї мети – формування людини, яка вміє розрізнити істину від ілюзій і хибних ідей.

У контексті прагматизму будь-яка філософська теорія, яка прагне бути життєздатною, має безпосередньо впливати на процеси освіти та виховання, сприяти гармонізації суспільних взаємин. Безперечно, що філософські ідеї не можуть вирішити всі проблеми, оскільки філософія – не універсальна наука. Але, зважаючи на те, що за своєю специфікою вона покликана розкривати сутність, природу того, що відбувається, значення філософських уявлень, особливо у переламні, кризові моменти, – принципове.

Дж. Дьюї доходить висновку про спорідненість проблем філософії й педагогіки. Щоб запобігти перетворенню на вузькоприкладну дисципліну, педагогіка має звернутися до філософських першоджерел, адже вони не тільки фіксують, але й аналізують і прогнозують шляхи та орієнтири освіти й виховання. Реформовану таким способом педагогіку Дж. Дьюї називає «філософією освіти». Розкриваючи сутність цього терміна, Дж. Дьюї вказує, що нова теорія освіти має ґрунтуватися на філософських принципах, які конкретизуються завдяки категоріальному апарату антропологічних і соціологічних наук. «Якщо філософська теорія ставиться байдуже до освіти – вона не життєздатна. Філософські проблеми освіти безпосередньо впливають на практику», – зазначав Дж. Дьюї [1, с. 55].

Згідно з інструменталістською версією філософії прагматизму будь-який досвід має освітню функцію й усі люди отримують освіту через досвід. Отже, освіту можна визначити як процес збагачення різноманітних видів людського досвіду. «Якщо ми готові визнати освіту процесом формування фундаментальних установок, інтелектуальних та емоційних, щодо природи та людини, то філософія, безсумнівно, може бути визначена як загальна теорія освіти і виховання», – резюмує Дж. Дьюї [1, с. 228].

Відомі історики американської філософії Е. Флауер та М. Мерфі цілком слушно зазначають, що «єдність філософії Дьюї ніде не виявилась краще, ніж у його поглядах на освіту, і тому не дивно, що інколи він розглядав філософію, освіту й організацію досвіду людини як одне й те саме явище» [8, с. 882].

У своїй програмній праці «Демократія й освіта» (1916 р.) Дж. Дьюї проголошує: «Освіта є лабораторією, у якій філософські ідеї перевіряються практикою і конкретизуються» [1, с. 84].

Свій особистий шанс перевірити власні філософські та педагогічні ідеї на практиці Дж. Дьюї отримав у 1894 р., коли президент Чиказького університету В.Р. Гарпер запропонував йому очолити кафедру філософії цього навчального закладу. (Цікаво, що одним із претендентів на цю посаду був і Ч.С. Пірс, засновник філософії прагматизму). Дж. Дьюї розглядав пропозицію В.Р. Гарпера як унікальну можливість зробити нагальні проблеми педагогічної практики об'єктом ґрунтовного наукового дослідження.

Дж. Дьюї прийняв запрошення В.Р. Гарпера, але за умови, що на основі очолюваної ним кафедри буде сформований новий університетський підрозділ, який об'єднає в одну структурно-адміністративну одиницю викладачів філософії, педагогіки та психології. Таке структурне перетворення, на думку Дж. Дьюї, сприяло б оптимізації філософсько-педагогічних досліджень.

Невід'ємною складовою ефективного функціонування університетської кафедри педагогіки Дж. Дьюї вважав виконання програми педагогічних досліджень і відкриттів, яка б органічно поєднала теоретичні пошуки з вимогами практики. Оскільки проведення досліджень вимагає наявності лабораторії, Дж. Дьюї наголосив на необхідності створення при очолюваній ним кафедрі експериментальної школи – своєрідного дослідного поля для випробування та конкретизації філософських і педагогічних ідей. «Школа є однією з форм суспільного життя, <...> яка має безпосередньо експериментальний характер, і, якщо філософія коли-небудь стане експериментальною наукою, то відправним пунктом для неї буде створення школи», – стверджував Дж. Дьюї [4, с. 244].

Керівництво Чиказького університету підтримало ініціативу Дж. Дьюї та виділило тисячу доларів на організацію експериментальної школи, яка була офіційно відкрита в січні 1896 р.

«... Виховання повинно починатися з психологічного розуміння дитячих здібностей, інтересів і звичок», – вказував Дж. Дьюї у своїй праці «Моє педагогічне кредо» [2, с. 51]. Дж. Дьюї був переконаний, що головні аспекти традиційної освітньої практики є хибними саме через неадекватне психолого-педагогічне обґрунтування. Він наголошував, що педагогіка як наука має ґрунтуватися на

широкій антропологічній базі, передусім на останніх відкриттях у психології та фізіології.

Дж. Дьюї наголошував, що динамічний розвиток дитячої психології, розширення та вдосконалення її експериментальної бази дали змогу значно уточнити уявлення про природу дитячої психіки та механізми її розвитку. Результати досліджень окремих психічних процесів давали теоретичне обґрунтування вимогам і завданням педагогічної практики, створивши передумови для їхнього вирішення.

Під час розроблення навчального плану та програм Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї спирався на об'єктивні дані про перебіг психічних процесів у дітей від чотирьох до чотирнадцяти років (саме таким був вік учнів школи-лабораторії): «... у розвитку характеру дитини активна сторона передує пасивній, експресія з'являється раніше усвідомленого сприймання; розвиток м'язів передує розвитку сенсорики; рухи з'являються раніше від усвідомлених відчуттів» [2, с. 53]. Спираючись на ці теоретичні позиції, Дж. Дьюї стверджував, що у своєму розвитку діти вищезгаданих вікових груп проходять три взаємопов'язані та взаємозумовлені стадії. Тому зміст освіти має відповідати їхнім особливостям. Для першої, другої та третьої стадії були визначені певні вікові групи учнів, а між стадіями передбачалися перехідні періоди. На першій стадії вік учнів коливався від чотирьох до восьми з половиною років, на другій – від восьми з половиною до дванадцяти років, а на третій – від чотирнадцяти до п'ятнадцяти років.

Першу стадію Дж. Дьюї визначав як «безпосередньо сенсорно-моторний період», коли дитина демонструє промовисто особисті та соціальні особливості та коли простежується тісний зв'язок між вродженими імпульсами, думками, вчинками. Дитина відчуває потребу в самовираженні через моторну й експресивну діяльність, ручну працю, нескладні досліди та усну комунікацію. Під час характеристики вікових особливостей психіки дошкільнят і молодших школярів Дж. Дьюї звертав увагу на те, що в цьому віці переважає мимовільна увага, яка ґрунтується на безпосередньому інтересі, а от довільна увага розвинена слабо. Мислення дітей цього віку конкретно-наочне, а навички абстрактно-логічного мислення ще не сформовані. Так само слабо розвинений і самоконтроль. Діти ще не досконало володіють методами розумової діяльності. Тому під час засвоєння навчального матеріалу вони не звикли або не вміють користуватися книгами та записами, отже, це засвоєння відбувається головним чином через запам'ятовування шляхом слухання або виконання вправ. Отже, у процесі навчання вчитель, з одного боку, має спиратися й використовувати розвинену у молодших школярів увагу, а з іншого – систематично розвивати увагу цілеспрямовану.

Другу стадію (від 9 до 12 років) Дж. Дьюї називав періодом постановки та досягнення перспективних цілей. З поступовим дорослішанням дитини збільшується кількість матеріалів та інструментів, з якими вона зустрічається, поширюється коло їхнього застосування, що вимагає від дитини опанування та координації нових навичок і, що найголовніше, це виводить її на вищий щабель розвитку уваги, сприйняття, пам'яті, мовлення та мислення. Дж. Дьюї стверджує, що як у філогенезі, так і в онтогенезі створення й опанування більш складними знаряддями праці сприяють реалізації комплексних завдань на перспективу, що в узагальненому змісті веде до поступового ускладнення та вдосконалення методів розумової діяльності [5, с. 75–76].

Усі види дитячої діяльності – навчання, праця, ігри – наповнюються новим змістом. В іграх, зокрема, ускладнюються структура та правила. На цьому етапі розвитку дитини простежується тенденція до поступового переходу стану гри у стан праці. Їхнє гармонійне поєднання, за словами Дж. Дьюї, «охоплює усі форми експресії та конструювання, <...> усі види художньої та трудової діяльності за умови, що передбачає свідомі розумові зусилля задля досягнення поставленої мети» [5, с. 81]. Дж. Дьюї також висловлював припущення, що в більш дорослому віці звичка до поєднання гри та праці знайде вияв у інтересі та схильності до проведення наукових експериментів, дослідів.

Третю стадію навчання (вік учнів – 13–15 років) Дж. Дьюї визначав як період абстрактного мислення. До його початку учень має повністю оволодіти базовими методами дослідження та застосовувати їх на практиці. Цей досвід допомагає дитині усвідомити радість процесу пізнання та перспективи, які він відкриває кожній людині. За словами Дж. Дьюї, це зазвичай і відбувається, якщо інтерес дитини до навчання не «знищать на попередніх етапах».

Зазначимо, що через передчасне припинення діяльності Чиказької експериментальної школи-лабораторії у 1904 р. досвід викладання у X–XI групах був невеликим – усього два роки. Це пояснює той факт, що науково-педагогічні джерела, які висвітлюють зміст навчання та методичної діяльності педагогів школи на цьому етапі, інформують головним чином про наміри та цілі, яких планували досягти, а не про висновки та рекомендації щодо організації навчального процесу. За результатами аналізу цих джерел встановлено, що, згідно з теоретичними ідеями Дж. Дьюї про розвиток дитини за певними стадіями, у віці 13–14 років вона досягає такого рівня розвитку пізнавальних, вольових й емоційних процесів, який свідчить про її готовність до спеціалізації навчання.

Як і на попередніх стадіях навчання, важливим засобом забезпечення зв'язку між теорією та практикою було проведення дослідів (навчальних екс-

периментів, лабораторних робіт), які допомагали учням усвідомити, що практика є джерелом будь-якої теорії, а в більш широкому розумінні – і будь-якої галузі науки.

На підставі сказаного вище можна дійти таких висновків щодо психолого-педагогічних умов забезпечення зв'язку теорії та практики в педагогічному процесі Чиказької експериментальної школи-лабораторії Дж. Дьюї:

1) практика визнається джерелом будь-якої теорії, тобто в процесі навчання практична діяльність учнів (виконання типових праць суспільства, навчальні експерименти, лабораторні роботи) є висхідним пунктом формування нових теоретичних знань і фактором розвитку пізнавальних інтересів учнів;

2) практика проголошується критерієм істинності будь-якої теорії, отже, у процесі вищезгаданої практичної діяльності учнів теоретичний матеріал демонструється та пере3) важливим фактором забезпечення органічного зв'язку між теоретичними знаннями та практичною діяльністю треба вважати принцип проблемності навчання, дотримання якого сприяє формуванню в учнів узагальнюючих умінь, коли раніше отримані знання виступають підґрунтям оволодіння новими поняттями та закономірностями. Це вможливило вирішення учнями широкого спектру завдань, дає змогу застосовувати раніше набуті знання в нових ситуаціях, відмінних від тих, у яких ці знання були засвоєні;

4) трудова діяльність учнів, виконання ними навчальних експериментів і дослідів не тільки демонструють і конкретизують теоретичні знання, але й створюють звичку й мотивацію до отримання нових знань, формують пізнавальні інтереси учнів, запитальне й зацікавлене ставлення до світу, у якому вони живуть.

«Конкретна виховна діяльність, – наголошує Дж. Дьюї у своїй праці «Джерела виховання як науки», – є відправним пунктом усіх досліджень і рефлексії, оскільки вона висвітлює проблеми та випробовує, модифікує, підтверджує або заперечує висновки, отримані уможлидним шляхом» [7, с. 56].

Висновки. У процесі дослідження доведено досягнення в школі-лабораторії відповідності між історичним розвитком суспільства (філогенез) та індивідуальним розвитком дитини (онтогенез). Із цією метою Дж. Дьюї обстоював необхідність психологізації педагогічного процесу, еволюції організаційно-методичної системи, спираючись на об'єктивні дані про закономірності психічного розвитку дітей у віці від чотирьох до чотирнадцяти років. Це дало педагогу підстави стверджувати, що у своєму розвитку діти названих вікових груп проходять три взаємопов'язані та взаємозумовлені стадії. Особливе місце в структурі кожної стадії мало вивчення дитини, психологічне обґрунтування мети, змісту, методів, форм і видів діяльності учнів згідно з віковими особливостями. Навчальний процес організовувався як евристична дослідницька діяльність учнів на матеріалі ситуацій, розроблених педагогами (проблемні, творчі, ситуації вибору та інші). Завдяки систематичному розвитку критичного мислення учнів на кожній стадії вони виступали суб'єктами діяльності, комунікації та ініціаторами рефлексії.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дьюї Дж. Демократія і освіта. Львів: «Літопис», 2003. 294 с.
2. Дьюї Дж. Моє педагогічне кредо / Пер. В.О. Коваленка // Шлях освіти. 1998. № 1. С. 50–55.
3. Радіонова І.О. Сучасна американська філософія освіти та виховання: тематичні поля та парадигмально-концептуальні побудови. Харків: ХДПУ, 2000. 206 с.
4. Dewey J. Education as a university study. Columbia University Quaterly. June, 1907. № 3. P. 284–290.
5. Dewey J. Interest and Effort in Education. Boston: Houghton Mifflin, 1913. 103 p.
6. Dewey J. The quest for certainty: A study of the relation between knowledge and action Education. NY.: Prentice Hall, 1929. 214 p.
7. Dewey J. The sources of a science of education. NY.: Liveright, 1929. 171 p.
8. Flower E., Murphy M. A history of philosophy in America. NY: Putnam's Sons, 1977. 359 p.