

Прогрессивистская педагогика Джона Дьюи

Григорий Борисович Корнетов, заведующий кафедрой педагогики Академии социального управления, доктор педагогических наук

Жизнь и эпоха

Американского философа и социолога, психолога и педагога, общественного деятеля Джона Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. Для Д. Дьюи, безусловного приверженца социал-реформизма и либеральной демократии, главным рычагом демократизации общества являлось «универсальное образование», просвещение в широком смысле этого слова, школа была для него главным инструментом социальной реконструкции, а педагогика — практическим выражением философии.

В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию и практику образования во всём мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии, Южной Африки. В 1920-е гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории.

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

Будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Д. Дьюи видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся. Только результаты завершённой работы, по его убеждению, могли подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые выступали инструментами познания и преобразования человеком окружающего мира. Прагматизм («прагма» — греч. «дело», «действие») был для Д. Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей. Тема образования была системообразующей в творчестве Д. Дьюи.

Идея действия и активности, утверждаемая прагматической философией, обращала Д. Дьюи к проблеме педагогической организации деятельности активной личности, которая оказывалась в его учении целью, смыслом и способом их существования и развития, и имела безусловную социальную природу, ибо могла осуществляться только в обществе, в системе связи с другими людьми и на основе использования достижений человечества.

Становление мировоззрения Д. Дьюи проходило под влиянием идей немецкой классической философии и особенно Г. Гегеля, английской эмпирической традиции (Ф. Бэкон, Д. Локк, Д. Юм, И. Бентам, С. Милль, Ч. Дарвин, Г. Спенсер), а также американских мыслителей (Б. Франклин, Т. Джефферсон, Р. Эмерсон, У. Джеймс, Д. Мид, Г. Холл). На педагогические взгляды Д. Дьюи особенно большое влияние оказали Платон, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Герbart, Ф. Фребель. Он системно переосмыслил их наследие в контексте идеологии прагматиз-

ма, принимая близкие ему подходы и полемизируя с идеями, противоречащими его точке зрения.

Начав свой путь в науке с исследования философии Г. Гегеля, Д. Дьюи обратился к педагогическим проблемам, будучи профессором Мичиганского университета (1884–1894), где с 1889 г. стал заведовать кафедрой философии. Сотрудничество Д. Дьюи с Халл-Хаусом, уникальным реабилитационным, образовательным и культурно-просветительским учреждением, основанным Джейн Адамс в иммигрантском районе Чикаго в 1889 г., способствовало формированию его понимания школы как «общества в миниатюре», социального центра, очага демократии¹. В состав Халл-Хауса входили учебные заведения, мастерские, детский сад, медико-врачебный пункт, дешёвая столовая, картинная галерея, библиотека, клуб. В насыщенной культурной среде Халл-Хауса воплощался восходящий к Я.А. Коменскому идеал «школы-музея» и «школы-мастерской». Учащиеся свободно общались в процессе освоения достижений человечества и продуктивной деятельности, активно взаимодействовали с обществом, участвуя в его делах и привлекая к решению проблем школы.

В 1894–1904 гг. Д. Дьюи заведовал кафедрой философии, психологии и педагогики в Чикагском университете. В 1896 г. он стал директором экспериментальной Лабораторной школы при Чикагском университете, в которой последовательно реализовывалось его понимание того, каким должно быть образование, прежде всего в контексте идеи единства знания и делания. Квинтэссенцию своих педагогических взглядов Д. Дьюи изложил в работе «Моё педагогическое кредо» (1897), которая стала подлинным манифестом нового подхода к организации образования подрастающих поколений, к реформе школьного дела. В работах «Школа и общество» (1898), «Ребёнок и программа» (1902) Д. Дьюи обосновал свои основные педагогические идеи. В начале 1900-х гг. лабораторная школа стала мировой сенсацией.

В 1904–1934 гг. Д. Дьюи — профессор философии Педагогического колледжа Колумбийского университета. В эти годы он продолжал разрабатывать оригинальную концепцию образования, много времени уделял подготовке учителей нового типа. В 1916 г. Д. Дьюи опубликовал своё главное педагогическое произведение «Демократия и образования», полу-

чившее широкий международный резонанс. В работе «Источники науки об образовании» (1929) Д. Дьюи акцентировал внимание на междисциплинарном характере педагогического знания, которое должно опираться на данные любых наук, способствующих решению проблем воспитания и обучения. В 1936 г. в работе «Опыт и образование», продолжая развивать своё понимание педагогических проблем, он предостерегал от крайностей радикального реформаторства в образовании.

Уже в начале XX в. Д. Дьюи становится признанным международным авторитетом в вопросах образования. Его педагогические идеи оказались востребованы не только теоретиками и практиками образования, но и правительствами многих стран мира. Д. Дьюи является самой мощной фигурой в ряду лидеров движения новых школ и реформаторской педагогики, боровшегося против традиционного авторитарного образования (Г. Вивекен, Л. Гурлитт, О. Декроли, Э. Демолен, Э. Кей, Г. Кершенштейнер, Э. Клапаред, У. Килпатрик, Р. Кузине, В. Лай, Г. Литц, Э. Мейман, М. Монтессори, П. Петерсон, С. Редди, К. Уошбёрн, А. Феррьер, Г. Шаррельман и др.). В России у истоков нового педагогического движения стоял Л.Н. Толстой. На рубеже XIX–XX вв. оно было представлено К.Н. Вентцелем, И.И. Горбуновым-Посадовым, С.Н. Дурылиным, А.У. Зелёно, Е.С. Левицкой, Н.И. Поповой, В.Н. Сорокой-Росинским, Н.В. Чеховым, С.Т. Шацким и др.

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

Ещё до революции идеи Д. Дьюи вызвали огромный интерес в России². В 1918–1929 гг. Д. Дьюи был официально признанным кумиром деятелей Наркомпроса и советских учителей. В знаменитых программах

¹ См.: **Рогачёва Е.Ю., Цветкова М.В.** Реформаторские проекты Джейн Адамс и Джона Дьюи // Историко-педагогическая ретроспектива теории и практики образования / Редактор-сост. Г.Б. Корнетов. М., 2006.

² См.: **Малинин В.И.** Джон Дьюи в оценке прогрессивной русской педагогики // Советская педагогика. 1976. № 6.

ГУСа были предприняты серьёзные попытки реализовать многие его педагогические идеи. Советская школа пыталась работать «по Дьюи», особенно ярко это проявилось в практике знаменитых опытно-экспериментальных учреждений Наркомпроса РСФСР. В 1921 г. в предисловии к сокращённому изданию книги Д. Дьюи «Демократия и образования» создатель и руководитель Первой опытной станции Наркомпроса С.Т. Шацкий писал: «В книге сконцентрировано огромное богатство мысли — Дьюи нигде, ни в какой строчке не оторван от жизни; наоборот, его философия как знамение нового века полна жизни, полна ясного представления её насущных потребностей»³.

В 1928 г. Д. Дьюи возглавил группу американских педагогов, посетивших Советский Союз по приглашению наркома просвещения А.В. Луначарского для ознакомления с организацией образования в советской школе. Посещение опытных станций и других детских учреждений дало ему основание в 1929 г. в очерках «Впечатления о Советской России и революционном мире» высоко оценить образование и педагогику в СССР.

Д. Дьюи публично отказался от негативного отношения к происходящему в Советском Союзе, которое существовало у него до посещения страны. «Я вынужден, — признавался он, — сдавать свои позиции, что, впрочем, естественно вызвано впечатляющим развитием прогрессивных педагогических идей и практики их воплощения под покровительствующим руководством большевистского правительства, и я говорю только о том, что сам видел, а не о том, что мне рассказывали»⁴. Д. Дьюи писал, что наиболее глубокое впечатление на него произвело посещение детской колонии, находящейся в Ленинграде. «Нигде в мире, — восторгался он, — я не видел так много разум-

ных, счастливых, умно занятых делом детей... Этот опыт не был единственным в своём роде, поскольку он подтверждался, хотя, может быть, не столь полно, в каждом детском и юношеском учреждении, которые я посетил»⁵.

Однако в 1930-е гг. педагогика Д. Дьюи

пришлась не ко двору тоталитарному сталинскому режиму, ориентированному на авторитарные традиции традиционного образования. Началось взаимное отчуждение. Уже в 1936 г. Д. Дьюи ставил на одну доску методы образования в Советском Союзе и гитлеровской Германии. Он писал: «Ни для кого ни секрет, что методы воспитания в Советской России отличаются от методов в других странах. Те же методы будут развиваться и в гитлеровской Германии»⁶.

Отчуждение перешло в открытую ненависть после того, как Д. Дьюи по предложению Л.Д. Троцкого стал почётным председателем Международной комиссии по альтернативному рассмотрению Московских процессов 1937–1938 гг. и обвинений в отношении Троцкого. Относясь к нему более негативно, чем к И.В. Сталину, Д. Дьюи тем не менее в статье «Невиновен» разоблачил московский процессы и обвинения Л.Д. Троцкого в шпионаже и контрреволюционной деятельности, доказав их полную несостоятельность и абсурдность.

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

Со второй половины 1980-х г. в нашей стране наблюдается всё возрастающий интерес к педагогике Д. Дьюи. Издаются его произведения, а также статьи и книги о нём. Это объясняется и стремлением найти реальную альтернативу традиционному образованию, и огромным гуманистическим и демократическим потенциалом наследия американского мыслителя, и тем влиянием, которое его идеи оказали и продолжают оказывать на теорию и практику образования во всём мире

Д. Дьюи обратился к проблемам образования в ту эпоху, когда в Западной Европе и США завершился промышленный переворот, окончательно утвердилось индустриальное общество, в составе населения стали преобладать жители городов, а в экономике — промышленное производство. Процессы создания государственных систем образования, введения всеобщего начального образования, развития средней и высшей школы совпали с процессами интенсивного разру-

³ Шацкий С. Предисловие // Дьюи Д. Введение в философию воспитания / Пер. с англ. М., 1921. С. 5.

⁴ Дьюи Д. Впечатления о Советской России / Пер. с англ. // История философии. 2000. № 5. С. 247.

⁵ Там же. С. 233–234.

⁶ См.: Дьюи Д. Индивидуальная психология и воспитание // Общественно-активные школы: образование ребёнка как субъекта демократии. М.; Владимир, 2007. С. 130.

шения патриархального крестьянского уклада, а также заметного снижения роли семьи в воспитании детей.

Индустриальная цивилизация, открывая невиданные дотолы материальные перспективы для развития человека и общества, прогресса науки, техники и образования, подъёма культурного уровня всего населения, несла в себе опасность ещё более резкого отчуждения личности. Индустриальная цивилизация утверждала идеал, устремлённый к механической предначертанности, исчисляемости и надёжности машины: общество представлялось в виде огромного сложного механизма, организуемого государством, люди превращались в определённый вид сырья, необходимого для решения множества экономических, социальных, политических проблем, становились винтиками производственного и социального механизма. Всё это сопровождалось невиданным ранее обострением общественных антагонизмов, обострением борьбы за передел мира. Мир двигался к пролетарским, буржуазно-демократическим и национально-освободительным революциям. Он стоял на пороге Первой мировой войны.

Индустриальная цивилизация, усиливавшая отчуждение личности, одновременно обостряла проблемы человеческой индивидуальности, свободы и творческого развития, тем более что утвердившийся буржуазный строй нёс в себе интенции к гражданскому обществу, демократии, правовому государству, способствовал формированию экономических гарантий независимости человека в обществе. Образование становилось достоянием широких народных масс. Усиливалась его интегративная функция, во-первых, призванная преодолеть обусловленное промышленным переворотом противоречие между производственной (специализация) и социально-бытовой сферами и интегрировать личность в общество, и, во-вторых, смягчить классовые антагонизмы за счёт общей культурной нормы.

Развитие психологии позволило научно обосновать взгляд на ребёнка как на активного субъекта учебно-воспитательного процесса. Конец XIX — начало XX вв. ознаменовался так называемой «педоцентрической революцией» в образовании, отразившей смысл и направленность новых педагогических исканий. Её суть Д. Дьюи выразил следующим образом: «В настоящее время начинающаяся перемена в деле нашего образования заключается в перемещении центра тяжести.

Это — перемена, революция, подобная той, которую произвёл Коперник, когда астрономический центр был перемещён с земли на солнце. В данном случае ребёнок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он — центр, вокруг которого организуются»⁷.

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

Понимание и организация образования

Д. Дьюи трактовал образование как процесс воспитания, обучения, развития человека, который имеет своим результатом приведение подрастающих членов социума в соответствие с принятым в нём нормами. Понимая образование как средство социальной преемственности, Д. Дьюи утверждал:

- что «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения»;
- «общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние»;
- «общий опыт изменяет установки всех участников»;
- «смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счёте в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта»⁸.

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путём возбуждения способности ребёнка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит»⁹.

По мнению Д. Дьюи, по мере распространения формального школьного обучения возрастает опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей, и опытом, который приобретается в школе: «Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повсед-

⁷ Дьюи Д. Школа и общество / Пер. с англ. М., 1924. С. 38.

⁸ См.: Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 14–15.

⁹ Дьюи Д. Моя педагогическая вера / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 12. Ст. 3–4.

невной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Поэтому-то распространённое представление об образовании не учитывает его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание... Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, «ушлых» лишь в учении»¹⁰. Поэтому одной из основных педагогических проблем Д. Дьюи считал поддержание равновесия между формальной и неформальной, целенаправленной и спонтанной составляющими образования.

Человек, утверждал Д. Дьюи, живёт, действует и развивается под влиянием окружающей его среды, завися в каждом своём шаге от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих его людей, «социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путём вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определённые побуждения, имеет определённые цели и влечёт за собой определённые последствия»¹¹. Главное в установках людей формируется под спонтанным влиянием среды независимо от обучения. Целенаправленное образование может лишь предоставить возможности для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей; оно может отшлифовать их, содействовать их более продуктивному и осмысленному проявлению.

Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, в которой происходит воспитание и обучение подрастающих поколений. Школа призвана создать:

— *упрощённую среду*, в которой учащиеся овладевают фундаментальными элементами

социальной среды, посредством их специального отбора и организации («содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру»);

— *очищенную среду*, защищающую учащихся от непри-

емлемых черт социальной среды («очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе»);

— *компенсирующую среду*, позволяющую учащимся преодолеть ограничения естественной социальной среды («создание более широкой и сбалансированной среды, чем та, воздействию которой подвергались бы незрелые члены общества, будь они предоставлены самим себе»).

Рассматривая школу как социальное учреждение, а образование как социальный процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, Д. Дьюи доказывал, что «школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребёнку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям... Школа должна представлять в глазах ребёнка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведёт дома, среди соседей и в играх с товарищами»¹².

По убеждению Д. Дьюи, школа, являясь искусственно создаваемой образовательной средой, должна быть максимально приближена к естественной жизни ребёнка. «Вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы»¹³, — подчёркивал он. Это станет предпосылкой для успешного решения двух важных взаимосвязанных проблем. Во-первых, позволит максимально приблизить учебно-воспитательные школьные ситуации к реалиям детской повседневности, что должно способствовать личностному принятию их ребёнком. И, во-вторых, научит ребёнка действовать и общаться в обстоятельствах, максимально приближенных к реальному социальному бытию человека. «Мы должны — писал он, — отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе... Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому что тут все приобретаемые знания теснейшим образом связаны с потребностями, возникающими из определённых условий существования ребёнка... Чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где ученье — часто орнамент, нечто излишнее, навя-

¹⁰ Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 14.

¹¹ Там же. С. 21.

¹² Дьюи Д. Моё педагогическое кредо / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1913/1914. № 12. Ст. 5.

¹³ Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 150–151.

занное школой. Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям — меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста»¹⁴. Созревание требует времени, и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижения во взрослой жизни — преступление.

Д. Дьюи выделял три общие цели образования: развитие в согласии с природой, социальную эффективность, приобщение к культуре. Организация развития детей в согласии с их природой требовала поставить ребёнка в центр образовательного процесса, ориентироваться на естественные закономерности роста человеческого организма, созревания человеческой психики. Понимание социальной эффективности он наполнял демократическим содержанием и связывал с овладением культурой: «Педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности. Этого нельзя достичь вне культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнаёт многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации»¹⁵.

Для Д. Дьюи социальная эффективность — это способность человека достойно участвовать в общем опыте, что является основой нравственности. Для него нравственные и социальные качества поведения в конечном счёте идентичны. Д. Дьюи отстаивал идеал школы, основанный «на образовательной схеме, где учение представляет собой непрерывную деятельность, имеющую социальное значение и использующую типичные социальные ситуации. При таких условиях школа сама становится формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, тесно взаимодействующим с другими субъектами совместного опыта вне школьных стен. Все виды и аспекты образования, которые развивают способность эффективно участвовать в социальной жизни, суть нравственное образова-

ние. Оно формирует личность, которая не только делает конкретное социально необходимое дело, но и заинтересована в непрерывной, необходимой для роста реорганизации опыта. Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни есть подлинный нравственный интерес»¹⁶.

Д. Дьюи исходил из того, что управление индивидуальными действиями людей осуществляется той социальной ситуацией в которой они находятся и взаимодействуют с другими людьми. Задача школы, задача педагога — способствовать созданию таких ситуаций через организацию совместной деятельности, которые приучают ребёнка свободно и ответственно сотрудничать с другими детьми. Развитие ребёнка в процессе освоения культуры должно быть одновременно его социальным становлением. Для Д. Дьюи, «идеальная цель образования — научить самоконтролю»¹⁷, и двигаться к ней следует, включая ребёнка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается необходимым условием продуктивного взаимодействия.

Д. Дьюи трактовал образование не как что-то, налагаемое на ребёнка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. Утверждая, что «рост — не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами», что «жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь», он отмечал, что «на языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрерывной реорганизации, перестройки, преобразования»¹⁸. По мнению Д. Дьюи, «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования... Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни»¹⁹.

¹⁴ Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 127.

¹⁵ Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 119.

¹⁶ Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 324.

¹⁷ Там же. С. 356.

¹⁸ Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 51.

¹⁹ Там же. С. 53, 54.

Для Д. Дьюи управление развитием ребёнка в процессе образования предполагает направленное содействие его росту, «подталкивание» его активности в нужном направлении: управление должно соответствовать условиям момента и одновременно упорядочивать отдельные действия. Дьюи утверждал, что, «с одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно — среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой — сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях... Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаём себе отчёта в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал»²⁰.

Педагог должен использовать любую возможность, обеспечивающую включение в действие собственной установки человека на участие в достижении желаемого результата, создание у него внутренней потребности двигаться в нужном направлении. Главный способ формирования установок ребёнка — участие в совместной деятельности. По мнению Дьюи, «наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в отдельные критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов»²¹.

Воздействие одного человека на разум другого возможно лишь на основе использования естественных или искусственных физических условий таким образом, чтобы возбудить у него ответную активность. Для Д. Дьюи образование не «рассказывание

и слушание», а активный и конструктивный процесс. Подлинные стимулы образования опираются на детскую мотивацию, отвергается использование принципа кнута и пряника. Необходи-

мо заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика, а не ожидать от всех учеников соответствия единому усреднённому и условному стандарту.

Подводя итог своему пониманию сущности образования, Д. Дьюи писал: «Одни понимают образование как раскрытие врождённых способностей, идущее изнутри, другие — как формирование личности извне с помощью изучения материальных объектов природы или культурных артефактов прошлого, но можно в основу концепции положить идею развития личности и утверждать, что образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта. Оно всегда имеет перед собой эту непосредственную цель, и в той мере, в какой та или иная деятельность способствует образованию, она трансформирует структуру опыта. Образование в детстве, юности и взрослой жизни протекает одинаково в том смысле, что ценность опыта на любом этапе определяется тем, что в самом деле усвоено, и с этой точки зрения главное в жизни — это наполнить каждое её мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем определить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта»²².

Таким образом, для Д. Дьюи понятие «образование» неразрывно связано с понятием «опыт». Он понимал опыт как результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением, как процесс, историю, коммуникацию, как жизненный мир человека во всех его проявлениях. Рефлексивное отношение человека к своему опыту, осознание сопряжённости с природой и культурой, неразрывность мыслей, действий и практики провозглашались им как необходимые условия разумного мышления и поведения, свободы и ответственности. Утверждая, что «образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта», Д. Дьюи подчёркивал, «что всякий подлинный опыт обладает активностью»²³. Непрерывное накопление ребёнком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляли стержень процесса образования и основу развития ребёнка. Образование призвано давать ему не готовые знания, а знания деятельные, которые могли быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и оказывались инстру-

²⁰ Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 30.

²¹ Там же. С. 37.

²² Там же. С. 75–76.

²³ Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 334, 340.

ментами решения многообразных проблем — познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения: ребёнок сначала овладевает знаниями, умениями и навыками, а затем начинает их использовать. Он считал, что ребёнок, сталкиваясь с проблемами, возникающими в процессе его взаимодействия с социальным и культурным окружением, должен их решать, активно действуя, обнаруживая и используя необходимые для этого знания, овладевая опытом их практического применения, накапливая различные умения и навыки. При этом знания, умения и навыки не просто формально усваиваются в своём культурном значении, а получают эмоциональную окраску, наполняются личностными смыслами. В основе организации образования у Д. Дьюи лежит принцип обучения деланием. Он писал: «Обучение посредством делания» — вот лозунг, полнее всего суммирующий современные попытки связать детей с действительной жизнью. Самый трудный урок, который приходится усвоить ребёнку — практический: ребёнок должен научиться приспособляться к людям и к работе, и если тут постигнет неудача, никакое количество книг не может поправить дело. Практический метод кажется самым простым и самым подходящим для решения этой проблемы. На таком фоне различные предметы: арифметика, география, языки, ботаника и т.п., сами по себе как бы известные переживания, результат прошлых лет усилий человечества, работа различных поколений. В школе эти знания не простое собрание, не путаная масса отрывочных материалов, а нечто организованное, целое. Отсюда ежедневный опыт ребёнка, его жизнь изо дня в день и материал школьных занятий — части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому — всё равно что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма»²⁴.

Ориентация на поддержание естественного роста ребёнка означала, по мнению Д. Дьюи, что «для истинного развития здесь необходимо не загромождение памяти фактами, а глубокое и разностороннее знакомство с небольшим числом типичных положений, помогающих справиться с проблемами личного опыта. Надо лишь отказаться от лихорадочного стремления захватить всю громаду знаний в разных областях. Эта пустая и вредная задача должна уступить место работе, на ко-

торой дети знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания»²⁵.

Д. Дьюи противопоставил две точки зрения на организацию образования человека — старую, обоснованную гербартианской педагогикой, и новую, педоцентристскую. Сторонники первой стремились дать взамен поверхностных и случайных явлений прочные и правильно расположенные реальности, найти которые можно только на уроках в предметах преподавания. Они делят каждый предмет на отдельные отрасли, отрасли — на уроки, уроки — на факты и формулы. Заставляя ребёнка овладевать шаг за шагом каждой из этих отдельных частей, такие педагоги добиваются, чтобы он овладевал всей площадью. Длинная дорога оказывается легко пройденной при условии её деления на ряд последовательных этапов. «Поэтому, — подчёркивает Д. Дьюи, — главное внимание обращается на логическое распределение и последовательность в предметах преподавания. При таком взгляде проблема обучения заключается в составлении учебников, разделённых на логические части и расположенных в известной последовательности, и в преподнесении этих частей классу таким же определённым и постепенным образом. Содержание программы является целью и определяет метод. Ребёнок — это просто незрелое существо, и его нужно сделать зрелым, он — поверхность, и его надо углубить; его узкий опыт должен быть расширен. Он должен получать, принимать. Его роль исполнена, если он послушен и даёт вести себя».

Согласно другой точке зрения ребёнок является исходной точкой, центром и концом всего: «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребёнка извне. Учение есть процесс активный; ... оно основывается

²⁴ Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1916/1917. № 1. Ст. 29.

²⁵ Дьюи Д., Дьюи Э. Школы будущего / Пер. с англ. // Свободное воспитание. 1915/1916. № 10–11. Ст. 134, 136.

на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребёнка... Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения»²⁶.

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение учебной программы. Для него цель образования — самореализация и самовыражение ребёнка, сам непрерывный процесс его образования, в ходе которого постоянно обогащается и реконструируется его опыт. Ребёнок естественным образом превращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, созидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребёнка начинает вырастать логически выстроенная система, позволяющая направлять его активность на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребёнку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи, по существу, представлял как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека.

По мнению Д. Дьюи, полноценное обучение возможно лишь посредством организации деятельности индивида по решению познавательных проблем, в неразрывной связи с развитием самостоятельного критического и творческого мышления. «Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения, — писал он, — сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется.

Мышление — единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о ме-

тоде мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод использования ума в процессе приобретения опыта»²⁷.

Образовательные ситуации должны заключать в себе проблемы, стимулирующие мыслительный процесс и ориентирующие ребёнка на активную познавательную деятельность. При этом проблемы должны быть, с одной стороны, достаточно сложными и провоцирующими мышление, а с другой — не являться слишком трудными, неразрешимыми для ребёнка. Вызывая некоторое познавательное замешательство, которое всегда сопровождает появление нового, они должны давать ощущение чего-то знакомого, опираться на имеющийся опыт, позволять свободно рассуждать по их поводу и выдвигать гипотезы их решения.

Если ставить задачу обучить ребёнка мыслить, то ему не следует давать готовых знаний. «Человек, — подчёркивал Д. Дьюи, — думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из неё. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребёнка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал всё возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от тех, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребёнок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со сто процентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых «идей» и, как правило, делаем это, но обычно не берём на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые «идеи», т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстранённости, а в участии в деятельности, соучастии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученик учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознаётся той и другой сторонами, кто даёт знания и кто принимает, тем лучше»²⁸.

²⁶ Дьюи Д. Ребёнок и программа // Дьюи Д. Школа и ребёнок / Пер. с англ. М.; Пг., 1923. С. 7–8.

²⁷ Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 146.

²⁸ Там же. С. 152–153.

При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что: 1) «сообщение материала необходимо»; 2) «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью и неподвижностью»; 3) «материал, доставленный путём передачи, должен относиться к вопросу, жизненно для личного опыта учащегося»²⁹. Преподаватель должен начинать обучение с уже имеющегося у ребёнка опыта как отправной точки его дальнейшего образования. «Задача педагога, — писал Д. Дьюи, — отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта»³⁰.

Педагогическая концепция Д. Дьюи, в которой он стремился обеспечить целостное развитие ребёнка, единство процессов воспитания и обучения, выростала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящим от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естественное развитие ребёнка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и его становление как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

Д. Дьюи выдвинул и последовательно отстаивал идеал «прогрессивистского образования», проявляющегося в непрерывной реконструкции опыта человека. Этот прогресс составлял цель, сущность, результат, значение и смысл самого образования.

Д. Дьюи отстаивал идеал общественно-активной школы, являвшейся формой социальной жизни, миниатюрным сообществом, которое:

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

Образование у Д. Дьюи по сути своей является общественно-ориентированным. Рассматривая ребёнка в качестве центра педагогической вселенной, общественно-активное образование направлено на непрерывную, необходимую для его роста реорганизацию опыта, прежде всего передающегося посредством общения и являющегося частью общего опыта, который изменяет установки всех его участников и даёт наглядный урок необходимости личного вклада в повышение качества общественного опыта.

Общественно-ориентированное образование у Д. Дьюи:

- связано с практиками, существующими в сфере повседневной (внешкольной) жизни;
- направлено на развитие способности ребёнка эффективно участвовать в социальной жизни;
- осуществляется посредством стимулирования способностей ребёнка теми социальными условиями, в которых он находится и которые побуждают действовать его в качестве члена социального целого.

Интерес к учению во всех связях и ситуациях жизни является подлинным нравственным интересом, а смысл формирующемуся навыкам задаёт социальная среда.

Образование в педагогической концепции Д. Дьюи было призвано обеспечить развитие у ребёнка способности к ориентации в культуре, критического мышления, социальной эффективности, моральной ответственности, способности к самоконтролю и саморегуляции (дисциплине), к свободной творческой самореализации во взаимодействии и сотрудничестве с другими людьми. □

²⁹ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / Пер. с англ. М., 1997. С. 182.

³⁰ Дьюи Д. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование / Пер. с англ. М., 2000. С. 362.