

ОБРАЗОВАНИЕ КАК НЕПРЕРЫВНЫЙ ПРОЦЕСС РЕКОНСТРУКЦИИ ОПЫТА ДЕЙСТВУЮЩЕГО И ОБЩАЮЩЕГОСЯ ЧЕЛОВЕКА: ПОДХОД ДЖ. ДЬЮИ

Григорий Борисович Корнетов,
д. п. н., профессор, главный научный сотрудник
Научно-методического центра педагогической рискологии
Академии социального управления, Москва, e-mail: kgb58@mail.ru

Дж. Дьюи (1859–1952) создал концепцию образования как непрерывного роста и развития человека, имеющего в своей основе непрерывную реконструкцию, перестройку опыта в процессе деятельности и общения с другими людьми в пространстве социальной среды. Этот непрерывный, постоянно продолжающийся на протяжении всей жизни человека процесс и составляет стержень, смысл и суть процесса образования как такового. Поэтому образование есть и может быть только и исключительно непрерывным образованием.

Осмысление современных проблем теории и практики образования, их адекватное понимание и поиск их эффективных решений невозможны без обращения к педагогическому наследию прошлого, к истории педагогики, которая помогает выявить истоки этих проблем, опереться на накопленный опыт обучения и воспитания

подрастающих поколений, учесть искания мыслителей образования разных эпох, достижения и просчёты практиков прошлого¹.

В настоящее время всё большее значение приобретает проблема непрерывного образования, на протяжении последних десятилетий интенсивно разрабатываемая и на теоретическом, и на практическом уровнях. Трудности, которые встают перед её разработчиками, решаются по-разному, с разной степенью успешности. При этом следует признать, что многочисленные современные подходы к непрерывному образованию оставляют без внимания концепцию этого феномена,

которую последовательно и планомерно разрабатывал на протяжении первых десятилетий XX века американский философ-прагматист, социолог и политолог, психолог и педагог, выдающийся учёный и общественный деятель *Джон Дьюи* (1859–1952) — признанный наиболее влиятельным мыслителем образования прошлого столетия, оказавший (и продолжающий оказывать) поистине огромное влияние на школу и педагогическую науку во всём мире (ребёнок — центр педагогической вселенной и школа — прообраз идеального общества, демократическая педагогика и образовательная среда, метод проектов и компетентностный подход, поисковое обучение и обучение деланием, формальное и неформальное образование, школа — социальный центр местного сообщества и школа — центр социального воспитания и др.)².

Педагогические идеи Дж. Дьюи были и остаются весьма значимыми и для нашей страны. По словам Е.Н. Астафьевой, он оказал «огромное влияние на теорию и практику российского образования. Это влияние зримо ощущалось в первой трети прошлого столетия. <...> Американский учёный побывал в Советском Союзе. <...> Группа американских педагогов во главе с Д. Дьюи приехала 1928 г.

¹ См.: Астафьева Е.Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 4 (14). — С. 55–59; Астафьева Е.Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 2 (16). — С. 54–57; Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. — С. 57–62; Астафьева Е.Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. — С. 178–191; Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. — С. 59–62; Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. С. 59–62; Астафьева Е.Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. — С. 41–49; Астафьева Е.Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 4. — С. 36–39; Астафьева Е.Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. — С. 18–27; Корнетов Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. — С. 108–112; Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. — С. 58–63; Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики. М.: АСРУ, 2013. — 460 с.

² См.: Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи: монография. СПб.: Петрополис, 2008. — 168 с.; Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку / сост., вступ. статья Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009. — 352 с.; Корнетов Г.Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. — С. 33–53; Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / автор-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. — 236 с.; Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография. Владимир: ВГПУ, 2005. — 333 с.

в СССР по приглашению наркома просвещения А.В. Луначарского для ознакомления с организацией советского образования. В конце июля — начале августа 1928 г. она посетила Первую опытную станцию Наркомпроса, находившуюся в Москве, а также её сельское отделение в Калужской области, которое включало 13 школ первой ступени, школу второй ступени и четыре детских сада. <...> С.Т. Шацкий всегда относился к Дж. Дьюи с огромным почтением. Так, ещё в 1921 г. в предисловии к изданию сокращённого перевода главного педагогического труда Д. Дьюи — книге “Демократия и образование” — С.Т. Шацкий, называя американского учёного “властителем дум” советских педагогов той эпохи, 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, ясного представления её насущных потребностей”. А в статье, посвящённой встрече с американскими педагогами, С.Т. Шацкий, подчеркнул, что “профессор Дьюи является в настоящее время самым авторитетным идеологом новой школы не только у себя на родине, но и в Европе”»³.

Интерес к педагогике Дж. Дьюи, который в 1930-е годы был объявлен «врагом советского строя и коммунистической идеологии», возродился в нашей стране во второй половине 1980-х годов и резко возрос в 1990–2010-е годы, особенно в условиях мо-

дернизации российского образования, переходе к последним поколениям ФГОС всех уровней, усилившейся ориентации на компетентностный и деятельностный подходы, на метод проектов в школьном и вузовском обучении.

Прежде чем анализировать то, каким образом непрерывное образование интерпретировал Дж. Дьюи, обратимся к тем трактовкам этого феномена, которые получили международное признание и утвердились в современной педагогической науке, образовательной политике, практической педагогической деятельности.

В последней трети XX — первых двух десятилетиях XXI века человечество концептуализировало идею непрерывного образования. Эта идея восходит к наследию Конфуция и Платона, видевшим в образовании инструмент совершенствования человека на протяжении всей его жизни; к мыслям Я.А. Коменского, считавшего, что человек должен учиться на каждом этапе своей жизни, и провозглашавшего учёбу главной задачей человека; к тезису И.В. Гете, писавшему «наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но, что касается нас, то мы должны снова приступать к учёбе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни»⁴.

Идея непрерывного образования особенно интенсивно стала разрабатываться с первой четверти XX столетия и всё более и более широко внедряться в практику. Сегодня

³ Астафьева Е.Н. Д. Дьюи и С.Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. — С. 64–66.

⁴ Цит. по: Сагитова Р.Р. Генезис сущности понятия самообразования в истории развития отечественной и зарубежной педагогики // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. — С. 35.

Н.В. Ипполитова даёт следующую педагогическую трактовку системы непрерывного образования: «Реализация процесса непрерывного образования обеспечивается соответствующей педагогической системой, основными характеристиками которой являются: *структурность* (наличие составляющих, их упорядоченность и взаимосвязь, обеспечивающие устойчивость, стабильность и качественную определённость системы); *функциональность* (определение функций, составляющих основу объединения элементов системы в целостную структуру и обуславливающих отношения и связи в системе); *интегративность* (объединение составляющих системы в целостность на основе их взаимозависимости и взаимопроникновения); *динамичность* (постоянное преобразование с учётом изменения содержания и состава компонентов, окружающих условий и пр.); *открытость* (возможность взаимодействия системы с окружающим миром); *социально-педагогический характер* (направленность системы на решение задач, связанных с осуществлением образования с учётом интересов государства, общества и самой личности); *деятельностный характер* — реализация системой (образовательными организациями) педагогических целей на мезоуровне и др. С учётом вышесказанного система непрерывного образования может рассматриваться как совокупность взаимосвязанных компонентов, реализация которых в единстве способствует приобретению, углублению и расширению общего образования, профессиональной

компетентности, гражданской и нравственной зрелости личности»⁵.

К настоящему времени разработаны, повсеместно реализуются и продолжают активно совершенствоваться теории и модели непрерывного образования; многие государства последовательно проводят политику, направленную на их массовое практическое внедрение; образовательные институты общества перестраивают свою педагогическую деятельность на основе технологий и методик обучения и воспитания, соответствующих задачам, требованиям и возможностям непрерывного образования; создаются системы массового образования, призванные обеспечить непрерывность этого процесса для каждого человека на протяжении всей его жизни. Однако важно иметь в виду, что: 1) существуют самые разные трактовки и определения непрерывного образования; 2) используется множество терминов, выражающих его суть и связанных с ним процессов, институтов и ожиданий; 3) реализуются как различные теоретические подходы к непрерывному образованию, так и различные способы их практического осуществления.

А.С. Алиева в 2016 г. обратила внимание на то, что «согласно сведениям ЮНЕСКО, к понятию непрерывного образования имеет отношение примерно 20 наименований. В зарубежной литературе указывается примерно 30 определений. Среди них есть такие выражения, как устойчивое образование, пожизненное образование,

⁵ Ипполитовна Н.В. Система непрерывного педагогического образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2018. Т. 10. № 1. — С. 6–7.

образование взрослых, последипломное образование (обучение), компенсаторское образование (обучение) и т.д. В международном толковом словаре по образованию приводится примерно 10 объяснений этого термина. Их сравнение показывает, что есть сходство между некоторыми толкованиями. Причём в разных странах отдаются предпочтение разным терминам. В США используют термин «пожизненное образование», в Англии — «устойчивое образование», в Швеции — «вновь начатое образование» и т.д. В нашей же стране в связи с указанной проблемой применяются термины непрерывное образование, пожизненное образование, образование взрослых, профессиональное (специальное) образование, дополнительное образование и т.д.»⁶.

Говоря о непрерывном образовании, О.В. Зайцев рассматривает концепцию «Образование на протяжении всей жизни (lifelong learning, LLL)». По его мнению, «данная концепция понятия непрерывного образования базируется на следующих принципах: обучение длиною в жизнь (lifelong learning); образование шириною в жизнь (lifewide learning); самомотивация к образованию. *Обучение длиною в жизнь* может рассматриваться как обучение, продолжительность которого равна продолжительности жизни человека. Обучение в течение жизни предполагает, что людям необходимо продолжать учиться, возобновлять своё обучение в течение всей жизни, и не только по-

средством неформальных (informal) методов, что делает каждый гражданин в любом случае (ежедневное обучение), но и путём неоднократного получения формального (formal) образования, обновления знаний, умений и навыков, присущих уже имеющемуся у человека уровню образования. Наряду с этим люди также могут принимать участие в неформализованном (non-formal) образовании, проходя обучение вне пределов формального сектора образования: на рабочих местах, общественных центрах, спортивных клубах и др. <...> *Обучение шириною в жизнь* предполагает охват обучением различных сторон жизнедеятельности человека, совершенствование не только его профессиональных навыков, но и других, не менее важных, обусловленных необходимостью или просто интересных для него видов деятельности. *Самомотивация к обучению* подразумевает, что человек сознательно стремится повысить уровень своих знаний, что, несомненно, окажет влияние как на его общее интеллектуальное развитие, так и на возможность занять конкурентоспособную позицию на рынке труда»⁷.

Л.Н. Данилова пришла к выводу, что «английский термин *lifelong education* появился в английском языке в 20-х гг. прошлого столетия как относительное заимствование из языков скандинавских стран. С середины XIX в. в Швеции, Дании, Норвегии уже функционировали модели образования взрослых, ключевыми элементами

⁶ Алиева А.С. Проблемы непрерывного образования в мировой практике // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (5). — С. 109.

⁷ Зайцев О.В. Непрерывное образование: основные понятия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 7 (85). — С. 106–107.

которых являлись так называемые народные высшие школы и педагогические феномены “*folkbildning*” (шведск.), “*folkeoplysning*” (датск.) и др., условно-дословно переводимые как “народное образование”, однако понимаемые в гораздо более широком значении. Их смысл заключается в возможности добровольного объединения взрослых людей в группы для получения некоего образования, не предполагающего получения официальных подтверждений о полученной квалификации. Именно скандинавский опыт и терминология легли в основу понимания непрерывного образования в англоязычных странах. При этом термин *lifelong education* в силу специфичности и непереводаемости скандинавских понятий является не калькой, а лишь опосредованным, неполным заимствованием. Скандинавское педагогическое явление имело уникальный характер, его сущность нельзя было сопоставить с чем-то уже существующим в Англии, и перевод *lifelong education* (дословно: “образование длиною в жизнь”) передавал главные признаки этого феномена, а значит, позволял выходить на концептуальный уровень науки»⁸.

Рассматривая историю «англоязычных терминов *lifelong education*, *permanent education*, *recurrent education*, *continuing education*, *extended education*», имеющих значение *непрерывное образование*, Е.В. Игнатович разграничивает «три репрезентации непрерывного образования: 1. Идеи,

представления, концепции, теории непрерывного образования, которые формировались на протяжении истории развития человечества как народами в целом, так и отдельными их представителями. Они закреплены в языке на уровне отдельных слов, словосочетаний, выражений, пословиц, поговорок; терминов, терминологических рядов и полей; текстов. 2. Международную, государственную, региональную, институциональную политику и стратегии в области непрерывного образования. Это уровень, на котором идеи, концепции, теории получают оценку своей актуальности, востребованности, практичности; переосмысляются как компонент образовательных систем или принцип их построения и развития. Это уровень принятия решений, перевода идей в практику. <...> 3. Практики непрерывного образования, которые могут складываться целенаправленно или относительно стихийно; быть частью образовательных систем или, будучи встроенными в механизмы передачи культуры, социальных практик, существовать вне образовательных систем»⁹.

По данным Е.В. Игнатович, указанные выше термины, хотя и неравномерно, начинают появляться в текстах на английском языке со второй половины XIX века. Это позволило ей, в частности, прийти к выводу, что «вопреки устоявшемуся мнению, термин *lifelong education* появился в английском языке задолго до того,

⁸ Данилова Л.Н. Развитие терминологии непрерывного образования за рубежом // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. — С. 232.

⁹ Игнатович Е.В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4 (20). URL.: <https://il21.petrsu.ru/journal/article.php?id=3769>

как он стал репрезентацией междunarодных концепций непрерывного образования в 1960–1970-х годах». Фиксируя внимание на том, что «словосочетание *continuing education* впервые упоминается в источнике 1869 г.», Е.В. Игнатович пишет: «Современный термин *continuing education* (вариант — *continuing studies*) охватывает все формы образования после получения документа об окончании школы, исключая основные образовательные программы, ведущие к получению степени бакалавра, магистра, доктора (так называемые *degree programs*). <...> Таким образом, *continuing education* — это институализированная форма непрерывного профессионального образования, находящегося за рамками основных профессиональных образовательных программ. Это североамериканский подход к организации *continuing education*, аналога которому в российской системе образования не существует»¹⁰.

По мнению Е.В. Игнатович, междunarодная концепция непрерывного образования формировалась в 1960–1970-е годы прежде всего благодаря усилиям ЮНЕСКО. Она, в частности, отмечает, что «на Монреальской конференции по образованию взрослых 1960 г. идеи непрерывного образования обсуждались не только в кулуарах, но и вошли в проект резолюции. <...> В 1962 г. термин *lifelong education* впервые появляется в официальном документе — проекте «Программы

и бюджета ЮНЕСКО на 1963–1964 гг.». В 1965 г. Paul Lengrand представил доклад, посвященный непрерывному образованию, и высказал ряд рекомендаций по адаптации ЮНЕСКО концепции непрерывного образования. В 1972 г. ЮНЕСКО издаёт доклад Форса *Learning to be: the world of education today and tomorrow*, в котором непрерывное образование провозглашается ведущей междunarодной концепцией (*master concept*), сформулированы её основные положения и предлагаются пути по развитию стратегий и практик непрерывного образования. В 1996 г. под эгидой ЮНЕСКО выходит ещё один знаковый текст *Learning: The treasure within*. В тексте подводятся своеобразный итог развития идей непрерывного образования со времени доклада Форса 1972 г. и обозначаются новые ориентиры непрерывного образования в новой социально-экономической ситуации, высказан ряд рекомендаций. В обоих текстах используется термин *lifelong education*»¹¹.

Во втором томе «Российской педагогической энциклопедии» (1999) М.В. Кларин, определяя *непрерывное образование*, пишет, что это, во-первых, «философская концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека», во-вторых, «аспект образовательной практики, представляющий её как непрекращающееся целенаправленное освоение человеком социокультурного опыта с использованием всех звеньев имеющейся образовательной

¹⁰ Игнатович Е.В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4 (20). URL.: <https://i1121.petrus.ru/journal/article.php?id=3769>

¹¹ Там же.

системы», и, в-третьих, «принцип организации образования, образовательной политики». Он подчёркивает, что «в современном обществе идея непрерывного образования приобретает характер парадигмы научно-педагогического мышления. <...> В мировой педагогике понятие непрерывное образование выражается рядом терминов, среди которых: “продолжающееся образование”, “пожизненное образование”, “пожизненное учение”, “перманентное образование”, “дальнейшее образование”, “образование взрослых” и др. К понятию непрерывное образование тесно примыкает “возобновляющееся образование”, означающее получение образования “по частям” в течение всей жизни, отход от практики длительного образования в учебном заведении, оторванной от трудовой деятельности, чередование образования с другими видами деятельности, главным образом с работой»¹².

По мнению Е.В. Лопаткиной, «первые теоретические разработки по проблемам непрерывного образования появились в первой четверти XX века в трудах английских исследователей, которые рассматривали непрерывное образование с позиций компенсаторного образования, способствующего ликвидации пробелов в базовом образовании взрослых. Позднее приходит понимание того, что непрерывное образование отличается от “дискретных” форм образования, даже при большом их разнообразии, что оно сво-

дится и к самообразованию, причём систематическому. <...> Концепция непрерывного образования впервые была представлена на форуме ЮНЕСКО (1965) крупнейшим теоретиком П. Ленграндом, который полагал, что человеку следует создать условия для полного развития его способностей на протяжении всей жизни. В этой концепции по-новому рассматривались этапы жизни человека, устраняющие её традиционное деление на период учёбы, труда и профессиональной дезактуализации. Понимаемое таким образом непрерывное образование стало означать продолжающийся всю жизнь процесс, в котором важная роль отводилась интеграции как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и её деятельности. Впервые термин “непрерывное образование” использовался в 1968 г. в материалах Генеральной конференции ЮНЕСКО. В 1972 г. был опубликован “Доклад Эдгара Фора” — *“Учиться, чтобы быть: мир образования сегодня и завтра”*, в котором вносилось предложение принять как руководящую концепцию так называемое непрерывное образование для будущих нововведений во всех странах мира»¹³.

В 1984 году ЮНЕСКО предложила следующую трактовку «определения понятия “непрерывное образование”»: “Непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют

¹² Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2. М-Я. — С. 41.

¹³ Лопаткина Е.В. Непрерывное образование — феномен XXI века // Непрерывное образование — стратегия жизни современного человека: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. г. Владимир, 26–27 марта 2014 г. / отв. ред. Е.В. Лопаткина, Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. — С. 14–15.

друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за её пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира»¹⁴.

В 1996 году Международная комиссия по образованию для XXI века во главе с бывшим председателем Европейской комиссии Жаком Делором опубликовала доклад «Образование: скрытое сокровище», ставший этапом в развитии идеи непрерывного образования. В докладе, в частности, говорилось: «На пороге XXI века концепция образования на протяжении всей жизни приобретает ключевое значение. Она выходит за рамки традиционного различия между первоначальным образованием и непрерывным образованием. Она является ответом на вызов, который бросает нам мир, в котором изменения происходят очень быстро. <...> Прежде всего необходимо научиться приобретать знания. Однако, учитывая быстрые изменения, связанные с научным прогрессом и новыми формами экономической и социальной деятельности, необходимо сочетать достаточно широкие общие культурные знания с возможностью глубокого постижения ограниченного числа дисциплин.

¹⁴ Матросов В., Мельников Д., Артамонов Г., Борисова Н. Теория и практика отечественной системы непрерывного образования // Развитие личности. 2012. № 2. — С. 142.

Общий культурный уровень является в некотором роде пропуском к непрерывному образованию, поскольку он прививает вкус к образованию, а также является его основой, необходимой для того, чтобы учиться на протяжении всей жизни. <...> Создание образовательного сообщества, основанного на приобретении, актуализации и использовании знаний. Именно на эти три функции следует обратить особое внимание в ходе процесса обучения. В эпоху развития общества, основанного на информации, многократно умножающего возможности доступа к данным и фактам, образование должно дать возможность каждому воспользоваться этой информацией, получить возможность её сбора, отбора, упорядочения, управления и использования»¹⁵.

В 2005 году во Всемирном докладе ЮНЕСКО «К обществам знания» особо подчёркивалось, что «сегодня следует рассматривать образование для всех на протяжении всей жизни как одно из условий развития, понимаемого и как способность к адаптации и к автономии, и как средство для обеспечения обмена знаниями и их распространения во всемирном масштабе. <...> Учиться на протяжении всей жизни — этот подход в идеале должен обрести смысл на трёх уровнях, тесно связанных между собой, но приобретающих разное значение для разных людей и в разные периоды жизни. Личное и культурное развитие — составляющее смысл существования

¹⁵ Образование: скрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Издательство ЮНЕСКО, 1996. URL.: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>

каждого человека; социальное развитие — связанное с местом, занимаемым человеком в обществе, с его гражданской позицией, с участием в политической жизни и в жизни общества; наконец, профессиональное развитие — обеспечивающее надёжную и качественную работу, связанное с производством, с получением профессионального удовлетворения, с материальным благосостоянием. Образование на протяжении всей жизни предполагает, таким образом, преобразование, перераспределение и новую гармонизацию личного и общественного времени. <...> Образование превращается в постоянный процесс, уже не ограничивающийся определённым местом и временем. <...> Одним из важных аспектов образования на протяжении всей жизни является необходимость социального признания непрерывного обучения как такового»¹⁶.

Исследуя развитие концепции непрерывного образования за рубежом, А.К. Савина пришла к выводу, что «на современном этапе, как свидетельствуют сравнительные исследования Международного института планирования образования ЮНЕСКО и Национального института педагогических исследований (Токио), при описании образования как непрерывного процесса, в основном, используется термин *“lifelong education”* — “образование на протяжении всей жизни”, в соответствии с которым непрерывное образование есть интегрированный способ учения с раннего детства

до пожилого возраста. В рамках интегрированного подхода непрерывное образование отвечает разнообразным потребностям современного общества и охватывает в континууме первоначальное и продолжающееся образование, образование и обучение, профессиональное и общее образование. Поэтому сфера непрерывного образования охватывает целый ряд программ, преследующих самые разные цели, включая базовое образование, обучение, социализацию и сдерживание процессов маргинализации. Общая характеристика терминов, применяемых в западной литературе, связанных с образованием в течение всей жизни, показывает, что понятие “непрерывное образование” (*lifelong learning*) используется в более общем и широком смысле в сравнении с другими понятиями»¹⁷.

Согласно наблюдению Л.А. Даниловой, «русский термин “непрерывное образование” является более широким, но одновременно более точным и конкретным понятием по сравнению с *lifelong learning (education)*, от которого он был произведён. Он охватывает все формы образования, начиная с детского сада, школы, профессионального образования и заканчивая дополнительным образованием взрослых и детей. При этом самый широкий из своей семантической группы англоязычный термин *lifelong learning (education)* не отражает главную характеристику российского понимания непрерывного образования —

¹⁶ К обществу знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. — С. 80, 82.

¹⁷ Савина А.К. Непрерывное образование за рубежом: от идеи к концепции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3. — С. 57.

преемственность целей, содержания, ступеней и форм образования»¹⁸.

Отмечая, что «категория непрерывного образования изначально характеризовала два феномена — педагогическую концепцию (парадигму) и область практики», что «до настоящего времени нет единства во взглядах на время рождения этой идеи и её авторство», В.В. Арнауты и Н.К. Сергеев обращают внимание на то, что «в литературе выделяют три основные точки зрения. Первая принадлежит сторонникам «древнего» происхождения идеи непрерывного образования (А.В. Даринский, Х. Гуммель, Г.А. Ягодин и др.), которые считают, что идея непрерывного образования существует столько же, сколько и человеческое общество. Приверженцы второй точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно-технической сферах (О.В. Купцов, В.Г. Осипов и др.). Третья точка зрения <...> сводится к тому, что, хотя сама идея непрерывного образования достаточно давно существует в педагогике, соответствующий ей вид практики возник недавно (А.П. Владиславлев, Г.П. Зинченко, В.Г. Онушкин и др.)»¹⁹.

В середине 2000-х годов в нашем государстве утвердилось следую-

щее официальное понимание того, что собой представляет *непрерывное образование*: «“Непрерывное образование” — процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение всей жизни на основе использования системы государственных и общественных институтов и в соответствии с потребностями личности и общества. Необходимость непрерывного образования обусловлена прогрессом науки и техники, широким применением инновационных технологий»²⁰.

Современные авторы формулируют следующий «перечень признаков непрерывного образования, существенных для анализа и проектирования путей развития образовательной практики: охват образованием всей жизни человека; интеграция “вертикальная” (преемственность между отдельными этапами, уровнями образования) и “горизонтальная” (образовательное воздействие школы, семьи, неформального окружения, средств массовой информации и т.д.); развитие и включение в целостную систему образования внеинституциональных и неформальных форм образования; “увязка” общего, политехнического и профессионального образования; открытость, гибкость системы образования; разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения; возможность свободного их выбора учащимися; равноправная

¹⁸ Данилова Л.Н. Развитие терминологии непрерывного образования за рубежом // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. — С. 233.

¹⁹ Арнауты В.В., Сергеев Н.К. Историко-педагогический анализ становления и развития непрерывного педагогического образования // URL: https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/istpedan.htm

²⁰ Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 г. № 1340-р. URL: <https://elementy.ru/library9/r1340.htm>

оценка и признание образования не по способам его получения, а по фактическому результату; наличие механизмов стимулирования мотивации личности к учёбе как со стороны материальных условий жизни общества, так и через влияние культуры, доминирующих в обществе духовно-нравственных ценностей»²¹.

Признавая, что «феномен непрерывного образования существует столько же времени, сколько и сам человек», что «идея необходимости обучения “через всю жизнь” трансформировалась в теорию “непрерывного образования” и сегодня принята во всём мире», Е.В. Лопаткина пишет: «Существует целый ряд подходов к разработке теории непрерывного образования. Непрерывное образование в работах ведущих отечественных исследователей определяется как способ и процесс (авторский коллектив под ред. В.Г. Онушкина), как идея (Г.П. Зинченко), как деятельность (А.П. Владиславлев), как принцип преобразования и реформирования всей системы образования в стране (В.Н. Турченко, А.В. Даринский), как система (Б.С. Гершунский, А.В. Даринский). Сопоставляя традиционное и непрерывное образование, Владимир Николаевич Турченко предлагает *модель непрерывного образования*, представляющую особый интерес. 1. *Временная характеристика*: процесс всей жизни. 2. *Пространственная характеристика*: место не ограничено. Специализированные

учреждения, оставаясь опорными пунктами системы образования, интенсивно расширяют свои функции, реализуя их не только в собственных рамках, но и внутри всех других сфер деятельности. 3. *Внешняя характеристика*: максимальное сближение школы со всеми другими сферами общественной деятельности, принцип “открытой школы”. 4. *Внутренняя характеристика*: сомкнутость, преемственность всех её элементов, плавные переходы от низших ступеней к высшим. Различные формы и типы обучения взаимно дополняют друг друга. 5. *Количественная характеристика*: включает не только подрастающее поколение, но и всё старшее поколение, являясь в принципе всеохватывающим. 6. *Функциональная характеристика*: ученик — субъект самообразования, способный стать серьёзным оппонентом своего учителя и даже превзойти его. 7. *Характеристика развития*: непрерывное образование — это процесс, его ведущая тенденция — непрерывное обновление содержания, форм и методов обучения, интенсификация учебно-воспитательных процессов»²².

Обращаясь к наследию Дж. Дьюи, прежде всего следует признать, что его интерпретация непрерывного образования разительно отличается от тех трактовок этого феномена, которые сегодня существуют и обсуждаются в науке и обществе. Дело

²¹ Матросов В., Мельников Д., Артамонов Г., Борисова Н. Теория и практика отечественной системы непрерывного образования // Развитие личности. 2012. № 2. — С. 141.

²² Лопаткина Е.В. Непрерывное образование — феномен XXI века // Непрерывное образование — стратегия жизни современного человека: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. г. Владимир, 26–27 марта 2014 г. / отв. ред. Е.В. Лопаткина, Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. — С. 19, 16.

в том, что Дж. Дьюи выводил непрерывность образования из самой природы образования. Для американского мыслителя образование при любых условиях и обстоятельствах всегда и везде может быть только и исключительно непрерывным. И это определялось пониманием образования как такового, из которой исходил Дж. Дьюи.

Рассмотрим подход Дж. Дьюи к образованию как непрерывному процессу реконструкции опыта действующего и общающегося человеку в пространстве социальной среды, на основе анализа ряда важнейших текстов американского мыслителя. Статья «Моя педагогическая вера» (1897) — своего рода педагогический манифест Дж. Дьюи. Книга «Как мы мыслим» (1910, русское название «Психология и педагогика мышления») содержит интерпретацию психологической деятельности человека. Работы «Демократия и образования» (1916) и «Опыт и образование» (1936) являются важнейшими педагогическими сочинениями Дж. Дьюи. Книга «Общество и его проблемы» посвящена преимущественно вопросам социальной философии; в её основе лежат лекции, прочитанные в январе 1926 г. Одно из наиболее значительных философских сочинений «Реконструкция в философии» было опубликовано Дж. Дьюи после окончания Первой мировой войны (1914–1918), в 1920 г. и переиздано в дополненном виде в 1948 г. вскоре после окончания Второй мировой войны (1939–1945). Книга «Проблемы человека» (1946) представляет

собой сборник избранных статей Дж. Дьюи, посвящённых широкому спектру антропологических, философских, социальных, политических, педагогических проблем и опубликованных им в 1935–1945 гг.

Раскрывая смысл педагогики Дж. Дьюи, академик РАО Б.М. Бим-Бад пишет «В фундаментальном своём труде “Демократия и образование” Дьюи называл свою систему “прогрессивным воспитанием”. <...> С понятиями “изменения”, “роста”, “опыта”: непрерывного, постоянного, прогрессирующего опыта тесно связано у Дьюи понятие “прогрессивности” и “прогрессивного воспитания”. <...> Прогрессивное воспитание — это вовсе не воспитание, противоположное реакционному или традиционному. Прогрессивное значит: постепенное, каждый этап которого добавляет способы роста, прогресса, развития, совершенствование; это пожизненный процесс. Главная идея дьюистского воспитания, таким образом, заключена в идее постоянного прогрессирующего реконструирования опыта. Эта идея противостоит идеям воспитания как подготовки к будущей жизни (к отдалённому будущему), как “развёртывания спонтанных внутренних сил”, как формирования извне и как воспроизведения прошлого. Эта главная идея Дьюи согласуется с его учением о личности и её социальной природе»²³.

Формулируя своё педагогическое кредо, Дж. Дьюи писал в конце

²³ Бим-Бад Б.М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи. URL.: <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhona-dyui>

XIX века: «Я верю, что всякое воспитание²⁴ совершается путём участия личности в социальном созидании человечества. Процесс этот начинается бессознательно, почти с самого рождения и непрерывно формирует способности данного индивида, даёт пищу его сознанию, создаёт его привычки, совершенствует его идеи и возбуждает в нём чувства и эмоции. Путём такого бессознательного воспитания личность постепенно получает доступ к интеллектуальному и моральному достоянию, накопленному человечеством. Она вступает в обладание основным капиталом цивилизации. Какой бы формальный и технический характер ни носило воспитание, оно не может безнаказанно отступить от этого общего процесса; оно может только организовать его известным образом и дифференцировать его в том или другом направлении. Я верю, что единственное истинное воспитание достигается путём возбуждения способностей 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 первоначально узкого круга его поступков и чувств и судить о себе

с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит. <...> Я верю, что этот процесс воспитания представляет две стороны: психологическую и социальную, и что одну из них нельзя подчинить другой или пренебречь ею без вреда для дела. Из этих двух сторон — сторона психологическая является основной. Собственные инстинкты и способности ребёнка дают материал и указывают исходную точку для воспитания. Если усилия воспитателя не опираются на какую-нибудь деятельность, которую ребёнок выполняет независимо от воспитателя, по собственному почину, воспитание сведётся к простому давлению извне. Оно может, конечно, дать некоторые внешние результаты, но за ним нельзя признать истинного воспитательного значения»²⁵.

Своё видение образования Дж. Дьюи выводил из понимания того, что есть отдельный человек и что есть то социальное пространство, в котором он появляется на свет, живёт, действует, общается, обретая и реализуя себя. «От рождения, — писал Дж. Дьюи, — мы являемся лишь органическими существами, живущими в ассоциации с другими такими же существами, но не членами сообщества. Молодёжь должна формироваться в русле существующих традиций, в русле определённого кругозора и интересов, характеризующих данное конкретное сообщество и прививаемых ему при помощи воспитания, то есть путём непрестанных наставлений, непрестанного приобщения

²⁴ Дж. Дьюи в своих текстах использует английское слово *education*, которое рядом российских авторов применительно к педагогике Дж. Дьюи переводится как *воспитания* (имеется в виду *воспитание в широком педагогическом смысле*), хотя согласно укоренившейся сегодня традиции, его точнее было бы перевести как *образование* (включающее в себя и обучение, и воспитание в узком педагогическом смысле). (См.: Корнетов Г.Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы межд. науч.-практ конф. 7–8 июня 2016 г. М.: Изд-во МПСУ, 2016. — С. 15–2).

²⁵ Дьюи Дж. Моя педагогическая вера / пер. с англ. // Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. — М.: АСОУ, 2010. — С. 46–47.

к общезначимым реалиям данной ассоциации. Всё истинно человеческое усваивается индивидом в процессе обучения, а не является чем-то присущим ему от рождения, хотя сама способность к обучению предполагает наличие некоторых врождённых черт конституции, отличающих человека от других животных. Специфически человеческое обучение, обучение, дающее очеловечивающий эффект — это не простое обретение дополнительных умений, достигаемое путём совершенствования изначальных способностей. Учиться быть человеком — значит вырабатывать в себе при помощи коммуникативной обратной связи самосознание индивидуально неповторимого члена сообщества — то есть того, кто понимает и разделяет присущие сообществу убеждения, устремления и методы и вносит свой вклад в дальнейшее преобразование органических сил в истинно человеческий ресурс, в истинно человеческие ценности»²⁶.

Говоря об образовании «в широком смысле, включающем в себя весь спектр воздействий, посредством которых сообщества стремятся формировать характеры и убеждения своих членов», Дж. Дьюи обращал внимание на то, что «следует всячески заботиться о создании для молодого поколения таких материальных и социальных условий, которые бы максимально способствовали реализации потенциала личности»²⁷.

²⁶ Дьюи Дж. Общество и его проблемы / пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиновой. М.: Идея-Пресс, 2002. — 160 с. — С. 112–113.

²⁷ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 146.

Дж. Дьюи связывал образование человека с теми ситуациями, обстоятельствами, процессами в обществе, которые влияют на его рост и развитие как целенаправленно, преднамеренно, так и спонтанно, стихийно. То есть, по существу, он имел в виду под образованием то, что сегодня принято называть социализацией людей в пространстве общества и культуры, в ходе деятельности и общения с другими людьми. В рамках социализации особо выделяется преднамеренное, целенаправленное, организованное образование, которое в современной педагогической науке, собственно, и связывается с педагогической деятельностью и педагогическим общением. В своих работах Дж. Дьюи чётко выделял формальное образование, а в его рамках — педагогическую практику школы.

Разъясняя своё понимание образования, Дж. Дьюи писал: «Средством сохранения сообщества или социальной группы является постоянное самообновление, осуществляемое посредством образования подрастающих членов группы. Действуя разными средствами, как целенаправленно, так и непреднамеренно, общество превращает непосвящённых и даже как будто чуждых ему пришельцев в надёжных распорядителей его ресурсами и хранителей идеалов. Таким образом, образование — процесс воспитания, обучения, развития. Все эти слова направляют внимание на условия роста. Мы также можем говорить “выхаживание”, “выращивание”, “вскармливание” — эти слова определяют разные уровни целей

образования. Английское слово “education” (образование) этимологически восходит к слову, которое означает руководство или выращивание. Когда нас интересует результат этого процесса, мы говорим об образовании как приведении подрастающих членов общества в соответствие с принятыми в нём нормами»²⁸.

Признавая необходимость учитывать «наличие у живого существа активных и вполне конкретных функций, развивающихся по мере того, как они перенаправляются и комбинируются в процессе взаимодействия со средой», Дж. Дьюи подчёркивал, что «образование должно принимать человека таким, каков он есть; наличие у него определённого набора свойств — отправная точка для педагога. <...> Для педагога важен сам факт, что они в данный момент существуют. <...> Задача состоит в том, чтобы заставить имеющееся наследство работать наилучшим образом, создав для этого наиболее благоприятные условия»²⁹.

Отмечая, что «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения», что «общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние», что «общий опыт изменяет установки всех участников», Дж. Дьюи отмечал: «Быть субъектом общения означает иметь постоянно расширяющийся и изменяющийся опыт. <...> Сам процесс жизни сообщая имеет образовательное значение. Он расширяет и освещает

опыт, стимулирует и обогащает воображение, порождает ответственность за прочность и живость мысли и высказывания. <...> Мерой ценности любого социального института — экономического, хозяйственного, политического, правового или религиозного — становится влияние, которое он оказывает на расширение и совершенствование опыта, обычно такое влияние не входит в его намерения, как правило, более узкие и утилитарные»³⁰. Дж. Дьюи был убеждён, что «опыт не может служить задачей образования, если он не способствует освоению всё большего и большего числа фактов и идей. <...> Образование, чтобы достичь своей цели и для отдельного ученика, и для общества, должно базироваться на актуальном и жизненном опыте отдельного человека»³¹.

Осмысливая образование, Дж. Дьюи фиксировал внимание на феномене опыта, который накапливает, расширяет, совершенствует и, что самое главное, перестраивает, реконструирует действующий и общающийся человек, взаимодействующий с окружающей его социальной и природной средой, которая оказывается средой образовательной (воспитывающей и обучающей) постольку, поскольку способствует росту и развитию человека, в той или иной степени изменяя его. По словам современного голландского философа и историка Ф. Анкерсмита, именно концепция опыта «занимает центральное место в прагматизме Дьюи.

²⁸ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 16.

²⁹ Там же. — С. 71, 73.

³⁰ Там же. — С. 14, 11–12.

³¹ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 267, 371.

<...> Ведь для Дьюи опыт есть философская категория, предшествующая более основательно исследованным категориям субъекта и объекта познания. <...> У Дьюи <...> главная мысль состоит в том, что опыт предшествует категориям субъекта и объекта, а затем происходит дробление данного на эти две категории, которые с необходимостью предполагаются, коль скоро мы начинаем задавать вопрос об источнике *истинных* убеждений, какие могут быть у субъекта об объекте. Следовательно, в прагматизме Дьюи опыт предшествует истине (понимаемой в смысле теории корреспонденции). Иначе говоря, первоначально нам дан опыт, и то, что мы начинаем различать на позднейшем этапе как субъект и объект, должно быть почерпнуто из опыта, а не наоборот»³².

Современный американский философ К. Хаскинз следующим образом раскрывает то понимание опыта, из которого исходил Дж. Дьюи: «В глубинном смысле все мы являемся для Дьюи общественными животными. Его теория опыта несводима как к гегелевской идее обеднения индивидуальной субъективности в социальном окружении, так и к дарвиновскому выведению поведения организмов, стремящихся к процветанию в естественном окружении. Субъект у Дьюи насквозь эмпиричен; <...> он полностью погружен в природу и историю. Когнитивная деятельность причинно связана с физическим поведением, опыт в целом понимается как взаимо-

действие с естественной или общественной средой. На феноменологическом уровне опыт у Дьюи наделён чертами развёрнутого повествования. В жизни выделяются сферы желания, фрустрации и удовлетворения. Эти области отражают различные степени чувства организации целого в нашем опыте, то есть способы объединения элементов опыта, их гармонизации. Большая часть того, что традиционно называется “человеческой природой”, является, согласно Дьюи, не более чем результатом случайных общественных привычек. Однако всеобщей характеристикой, предшествующей привычке, является индивидуальное или коллективное стремление к опыту, связанному с максимальной гармонией, единством составляющих элементов, определяющему максимальное удовлетворение желаний, каким бы ни было их специфическое содержание. Это означает, что опыт, по Дьюи, фундаментально *развиваем* в природе. Опыт, предпринятый ради внешних целей (например, починка туфель или поход на рынок), свидетельствует об “инструментальной” фазе развития; предпринятый ради себя самого — как деятельность, доставляющая внутреннее наслаждение, “окончательная” стадия. Мы переживаем опыт как значение или цель, либо — что делает дальнейшее развитие возможным — как их единство. Наиболее развитый опыт характеризуется инструментальной и финальной фазами одновременно, но у них есть и другое качество — *потребительское*. Потребительскую стадию опыта отличает ощущение, что в настоящий момент

³² Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт / пер. с англ.; научный ред. А.А. Олейников. М.: Европа, 2007. — 612 с. — С. 338–339.

усилия увенчались результатом. Подобный опыт выражается словами “я добился”, “мы поговорили”, “я завершил проект” и т.д. На аксиологическом и феноменологическом языке потребительская форма опыта — это буквально жизнь в её полноте. Опыт, отмеченный потребительским качеством, даёт ощущение нарративной наполненности жизни, энергии, позволившей осуществить прошлые цели и устремиться к новым. Кроме того, некоторые потребительские опыты характеризуются повышенным осознанием качеств объекта. При этих условиях и опыт, и сам объект являются *эстетическими*: объект является в основном специфически эстетическим, когда факторы, определяющие то, что может быть названо опытом, находятся гораздо выше порога восприятия и проявляются ради самих себя. Опыты такого рода возникают в широком диапазоне ситуаций, включая изящные искусства (но не только). Они наделены большим внутренним и инструментальным значением»³³.

Признавая опыт «делом перво-степенной важности», Дж. Дьюи писал: «Организм не ждёт <...> пока что-нибудь случится само по себе. Он не ждёт пассивно и безвольно, когда что-то извне окажет воздействие на него. Организм сам действует на своё окружение в соответствии с собственной, простой или сложной, структурой. В свою очередь изменения, произведённые им в среде, сказываются на организме и его дея-

тельности. Живое создание подвергается влиянию, страдает от последствий своего собственного поведения. Эта тесная связь действия и страдания, или подверженности действию, и образует то, что мы называем опытом». Согласно точке зрения Дж. Дьюи, «прежде всего взаимодействие организма и окружающей среды, которое приводит к некоторой адаптации организма, облегчающей ему пользование благами среды, есть первичный факт, основная по важности категория. Знание отодвигается на позиции производные, вторичного происхождения, даже при том, что своей значимостью, однажды проверенной, оно затмевает всё остальное. Знание не есть нечто отдельное и самодостаточное, оно включено в процесс, которым поддерживается и изменяется жизнь. Чувства утрачивают роль ворот знания, чтобы выполнять свою надлежащую функцию стимулов к действию. <...> Это — приглашение и побуждение к действию надлежащим способом. Это — путеводная нить поведения, направляющий фактор в приспособлении жизни к её окружению. <...> Ощущения должны рассматриваться в рамках проблемы непосредственных стимулов и реакций, а не проблем знания»³⁴.

Утверждая, что «опыт ставится в ряд с самой жизнью как процессом, а ощущения рассматриваются как отправные точки новых приспособлений к среде», Дж. Дьюи констатирует, что «подлинным “поток” опыта признаются процессы адаптивных действий,

³³ Хаскинз К. Эстетика прагматизма / пер. с англ. Н. Маньковской // Коллаж-2. М.: ИФ РАН, 1999. — С. 111–112.

³⁴ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л. Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 66, 67.

привычки, активные функции, связи действия и страдания, сенсорно-моторные координации. Опыт в самом себе несёт принципы связи и организации. Эти принципы ничуть не хуже от того, что они жизненные и практические, а не гносеологические. <...> Организация, присущая жизни внутренне, делает ненужным сверхъестественный, надэмпирический синтез. Она представляет основу и материал для позитивной эволюции интеллекта как организующего фактора в рамках опыта»³⁵.

Для адекватного понимания того, каким образом Дж. Дьюи трактовал *опыт*, важно учесть две выделенные им интерпретации опыта, имевшие место в истории философской мысли. Характеризуя первую трактовку опыта, которая была предложена в античную эпоху и в полном объёме сохранилась уже в учении древнегреческого мыслителя Платона (427–347 гг. до н. э.), Дж. Дьюи писал: «В античной философии опыт обозначал привычки и навыки, обретенные благодаря многократным повторам вопреки действиям и закреплению тех из них, которые оказались успешными, то есть он имел ограниченное значение, в то время как разум, проникновение в суть и причины вещей, был свободен от всяких рамок, которые определялись обретенными привычками». Вторая интерпретация, рассматриваемая Дж. Дьюи, восходила к идеям английского философа-эмпирика Ф. Бэкона (1561–1626): «Фрэнсис Бэкон и по-

следователи его эмпиризма занимали совершенно противоположную позицию. “Рациональное”, лишённое связи с опытом личности, представлялось им увядшим, безжизненным. Личный “опыт”, каково бы ни было его точное определение, служил фактором посвящения человека в живые реалии и представлял ему исключительную возможность выйти на простор столь же изобильных, сколь и новых поприщ. Эмпиризм и либерализм были союзниками; возможность роста, развития, идеалистическое представление об изменении как прогрессе — всё это, правомерно или неправомерно, связывалось философами с верой в опыт. Теоретически, или с позиций строго формальной логики, из взгляда на познание как на *tabula rasa*, чистый лист бумаги, на который будут нанесены “внешние” впечатления, должно было бы следовать, что люди пассивны, словно марионетки. А в реальной жизни в тот период господствовало предчувствие, что если люди смогут избавиться от стесняющих и сдерживающих традиций и институтов, то они убедятся на собственном, не опосредованном этими институтами опыте, что они способны идти, и непременно пойдут вперёд»³⁶.

Дж. Дьюи отмечал необходимость делать различие «между вещами *непосредственного* опыта (который также можно назвать повседневным опытом <...>) и чем-то другим. Как лучше назвать это “нечто другое”? Можно назвать его физической сферой, то есть материалом физических наук». Выдвигая постулат «кем бы мы

³⁵ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 68–69.

³⁶ Там же. — С. 367–368.

ни были — древними людьми или современными, мы можем иметь дело только с вещами, *в некотором смысле данными нам в опыте*», Дж. Дьюи видел проблему в том, «чтобы выразить связь между физической сферой и обыденными объектами повседневного опыта *в понятиях опытной ситуации*». При этом он подчёркивал: «Когда наш опыт сопровождается верой в возможность его собственного бесконечного расширения, то интерес к условиям, от которых зависят действия, наслаждения и страдания, составляющие непосредственный опыт, является интегральной частью этого самого опыта. <...> Собственная неповторимая природа физической области представляет собой *условия*, на которых основывается обладание вещами или отторжение вещей в непосредственном опыте»³⁷.

Дж. Дьюи указывал на потребность чётко «определить отношения, существующие между предметной сферой физики и вещами непосредственно воспринимаемыми, используемыми, приносящими удовольствие, *в понятиях опыта*. <...> Наиболее очевидный способ удовлетворить её основывается на чётком понимании того факта, что важнейшим и непосредственным элементом опыта является изобилие в нём *возможных* объектов. Нет никакого противоречия между идеей непосредственного опыта и идеей объектов, непосредственно переживаемых как возможности. Любой план, любой прогноз, вообще любое предсказание

и предвкушение — это опыт, в котором некий опосредованно данный объект в то же время непосредственно дан как *возможность*. <...> Современный опыт примечателен тем, что его непосредственно воспринимаемые объекты удовольствия и страдания истолковываются как знаки и указатели на то, что ещё *не* было дано в опыте и известно посредством его, и (или) как средства осуществления этих вещей *возможного опыта*»³⁸.

Призывая очень осторожно относиться к тому, что является «обычным опытом», Дж. Дьюи писал: «Обычный опыт в значительной мере управляется непосредственной силой и интенсивностью различных явлений. То, что ярко, внезапно, громко, заслуживает внимания и получает повышенную оценку. То, что бледно, слабо и длительно, остаётся незамеченным или рассматривается как имеющее малое значение. Обычный опыт стремится к контролю мышления, принимая в соображение *прямую и непосредственную* силу больше, чем значение для последующего. Животные, не обладая способностью предусматривать, должны в общем подчиняться стимулам, в данный момент более насущным или перестать существовать. Эти стимулы ничего не теряют из своей непосредственной насущности и кричащей настоятельности, когда развивается способность мышления; и всё же мышление требует подчинения непосредственного стимула более отдалённому. Слабое и тонкое может иметь гораздо большее значение, чем блестящее и крупное. Последнее

³⁷ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 370.

³⁸ Там же. — С. 372.

может быть признаком сил, уже истощившейся, первое может указывать на начало процесса, в котором заключается вся судьба индивидуума. Главной необходимостью для научного мышления является, чтобы мыслитель был свободен от тирании чувственных стимулов и привычки, и это освобождение является также необходимым условием прогресса»³⁹.

Размышляя, об очевидности зла «от подчинения свободного и плодотворного представления эмпирическим соображениям», утверждая, что «нужна известная способность абстракции, произвольное отклонение от привычной реакции на данное положение, прежде чем человек освободится, что следовать за представлением, в конце концов, плодотворным», Дж. Дьюи следующим образом интерпретировал то, что есть опыт: «Термин *опыт* (experience) может быть истолкован по отношению или к эмпирическому или к экспериментальному состоянию ума. Опыт — не неподвижная и замкнутая вещь, он живой и потому развивающийся. Когда над ним господствует прошлое, — обычай, рутина, — он часто бывает противоположен разумному, глубокомысленному. Но опыт включает в себе также и рефлекссию, которая освобождает нас от ограничивающего влияния чувства, аппетита и традиции. Опыт может приветствовать и воспринимать всё, что открывает самая точная и проникновенная мысль. Действительно, дело воспитания может быть определено как имен-

но такое освобождение и расширение опыта. Воспитание получает индивидуум, когда он относительно пластичен, пока он ещё не очерствеет от отдельных опытов, то есть не сделался безнадежно эмпиричен в привычках своего ума. Состояние детства наивно, любознательно, экспериментально; мир человека и природы нов. Правильные методы воспитания защищают и совершенствуют это состояние и, таким образом, сокращают для индивидуума медленный прогресс расы, устраняя вред, проистекающий из инертной рутины»⁴⁰.

Дж. Дьюи неоднократно акцентировал внимание на сенсуалистских идеях английского философа-эмпирика Ф. Бэкона, «его преемников» Джона Локка (1632–1704), Дэвида Юма (1711–1776), Клода Гельвеция (1715–1771) и др. Развитие этих идей, по его мнению, способствовало формированию точки зрения, согласно которой «опыт означает нечто новое, то, что велит нам отбросить приверженность прошлому, то, что вскрывает новые факты и истины. Вера в опыт рождает не верность обычаю, а устремлённость к прогрессу. <...> В рамках реального опыта по мере его проживания должны происходить какие-нибудь конкретные и жизненно важные изменения». При этом Дж. Дьюи особо подчёркивал, «что, когда опыт перестал быть эмпирическим и стал экспериментальным, случилось нечто радикальное по своему значению. В старину человек применял достижения своего первоначального опыта только для того, чтобы выработать

³⁹ Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. — 208 с. — С. 144.

⁴⁰ Там же. — С. 145–146.

определённую норму, которой в дальнейшем всегда будут слепо следовать либо слепо же её нарушать. А теперь старый опыт стал использоваться для предположений о целях и методах развития нового и улучшенного опыта. Следовательно, опыт с этих пор оказывается в конструктивном смысле самоуправляемым. <...> Нам не следует просто повторять прошлое или ждать, что какая-то случайность вызовет перемены в нас. Мы *используем* свой прошлый опыт, чтобы в будущем строить опыт новый и лучший. Иными словами, сама реальность опыта предполагает в нём такой процесс, который устремлял бы его к собственному совершенствованию. <...> Человеческий опыт становится человеческим благодаря наличию в нём ассоциаций и воспоминаний, которые фильтруются сквозь сеть воображения в соответствии с определённой эмоциональной потребностью». Дж. Дьюи обращал внимание на то, что «ещё в школьные годы мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит только во время общения с учебником или педагогом и что личность становится образованной лишь с той поры, когда она уже способна делиться собственным опытом, хотя подготавливая её опыта к данному времени может быть ещё незначительна и слаба, и, наконец, что просвещённость приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями»⁴¹.

Исходя из того, что «образование не «рассказывание и слушание», а ак-

тивный и конструктивный процесс», Дж. Дьюи утверждал, что «приобщение к интересам, целям и идеям, характерным для данной социальной группы, требует качественных изменений опыта» и осуществляется, по его мнению, «посредством воздействия окружающей среды, вызывающей у человека определённый тип откликов», причём «собственные устремления человека являются непосредственным продолжением среды», в которой «жизнь не просто пассивное существование (если считать, что такое вообще возможно), а деятельность, окружающая среда или обстановка — всё то, что поддерживает эту деятельность или препятствует ей»⁴². Деятельная жизнь — это основа познания, понимания и освоения человеком окружающего мира: «Разница между знанием, информацией и пониманием не является вопросом сложным. <...> Предмет понимания — это порядок функционирования вещей и порядок ведения дел. По самой сути, понимание связано с действием, в то время как информация, по сути, обособлена от действия либо связана с ним только здесь и сейчас, в рамках случая. <...> Обособление школы [от жизни] есть обособление знания от действия. Ведь общественная жизнь, или жизнь вообще, — это сочетание деятельностей, процессы которых к тому же порождают разнообразные последствия»⁴³.

⁴² Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 42, 16–17.

⁴³ Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 166.

Утверждая, что, «*знание* (в высоком смысле этого слова) в любой ситуации сопряжено с исследованием», Дж. Дьюи писал: «Знания приобретаются именно в процессе образования, причём собственно образовательный процесс не заканчивается простой добычей знаний и получением соответствующих видов навыков. Учебный процесс направлен на интеграцию достигнутых знаний в твёрдое мировоззрение и позицию. <...> Образование — это универсальное средство, при помощи которого создаётся единство знания и ценностей, реально управляющих реальным поведением»⁴⁴.

По мнению Дж. Дьюи, «образовательный процесс идёт самопроизвольно, поэтому есть только один способ, посредством которого взрослые могут сознательно управлять образованием юных, — контролируя среду, направляющую их действия, а следовательно, мысли и чувства. Мы воспитываем не напрямую, а при помощи среды. Вопрос ставится так: либо мы позволяем стихийно складывающейся среде управлять образованием молодёжи, либо специально формируем для этих целей среду. <...> Организованное образование предполагает <...> специально отобранную среду, причём отбираются материалы и технологии, особенно способствующие развитию в желаемом направлении»⁴⁵. А «то, что называется учебным предметом, <...> должно основываться

на материале, который изначально выводится из обычного жизненного опыта. <...> Обучение должно начинаться с уже имеющегося у учеников опыта, и этот опыт и развитые благодаря ему способности являются отправной точкой для всего дальнейшего учения. <...> Необходимо, чтобы новый опыт интеллектуально связывался с прежним. <...> Задача педагога — отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые проблемы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта»⁴⁶.

Признавая, что «образование есть непосредственный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей», Дж. Дьюи отвергал «представление об образовании как процессе подготовки или обретения готовности <...> к обязанностям, к привилегиям взрослой жизни»⁴⁷. Он обосновывал свою позицию тем, что «такое образование не имеет подлинных стимулов и не опирается на ребячью мотивацию», во-первых, тем, что «будущее, к которому <...> готовят, далеко», во-вторых, тем, что «от всех учеников ожидают и требуют соответствия одним и тем же усреднённым и условным стандартам, вместо того, чтобы заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика», в-третьих, тем,

⁴⁴ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 390, 253.

⁴⁵ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 24, 41.

⁴⁶ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 361, 362.

⁴⁷ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 55.

что «концепция подготовки обречена широко использовать принцип кнута и пряника»⁴⁸.

Отстаиваемое Дж. Дьюи понимание образования приводит его к выводу, что «цель образования — дать человеку возможность продолжать образование или, иначе, что цель и награда учения — продолжение возможности расти. <...> Внешняя цель никак не связана с тем, что происходит здесь и теперь, она оторвана от средств, при помощи которых должна достигаться. Такая цель не освобождает и не направляет деятельность, а устанавливает ей пределы. Именно распространённость в образовании навязанных извне целей повинна в том, что так силен акцент на подготовке к отдалённому будущему, а труд учителя и ученика оказывается механическим и рабским. <...> Ученик по-настоящему учится только тогда, когда осознает роль изучаемых истин в получении результатов важной для него деятельности»⁴⁹.

При этом следует иметь в виду, утверждал Дж. Дьюи, что «рост невозможен без трудностей, преодоление которых требует интеллектуальных усилий. И вновь педагог обязан одинаково внимательно следить за двумя обстоятельствами: во-первых, чтобы проблема выросла из условий настоящего опыта и лежала в пределах компетентности учеников; во-вторых, чтобы сама побуждала ученика к активному поиску информации и выдвижению новых идей. Полученные таким

образом факты и идеи лягут в основание последующего опыта, в котором возникнут новые проблемы, — так процесс и идёт, раскручиваясь по спирали»⁵⁰.

Отвечая на вопрос: «Должно ли образование готовить детей к будущему?», Дж. Дьюи писал: «Если образование есть рост, оно должно как можно полнее использовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями». Утверждая, что «результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию», говоря о необходимости «извлечения пользы из потребностей и возможностей настоящего», Дж. Дьюи отрицал продуктивность понимания образования как «подготовки к конкретным будущим обязанностям или определённому статусу». Согласно точке зрения Дж. Дьюи, «концепция образования как развития врождённых способностей <...> игнорирует взаимодействие врождённых природных инстинктов с существующей средой». Дж. Дьюи также указывал, что «ещё одна влиятельная, но ошибочная теория полагает, что ум с рождения обладает определёнными способностями, такими как восприятие, воспоминание, воля, суждение, обобщение, внимание и т.д., а образование есть тренировка этих способностей многократно повторяемыми упражнениями. Данная теория относится к предметному содержанию образования как к чему-то

⁴⁸ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 56.

⁴⁹ Там же. — С. 98, 106, 129.

⁵⁰ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 365.

относительно внешнему и безразличному, сводя его ценность к факту, что оно представляет случай для упражнения общих способностей»⁵¹.

Касаясь проблемы образования как развития, Дж. Дьюи писал: «Когда говорят, что образование — это развитие, всё зависит от того, что понимают под словом “развитие”. Наш окончательный вывод состоит в том, что жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь. 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 непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования». При этом «развитие <...> означает направление энергии в определённое русло: на формирование навыков, включающих в себя мастерство исполнения, определённую заинтересованность, наблюдательность и сообразительность»⁵².

Для Дж. Дьюи образование есть непрерывный процесс роста и развития человека, в основе которого осуществляется расширение и накопление опыта, его постоянно продолжающееся обновление и реорганизация. «Образование как рост — или созерцание — должно быть, — подчёркивал он, — непрекращающимся процессом»⁵³.

Сосредотачивая своё внимание на понимании образования как роста, Дж. Дьюи прежде всего подчёркивал, что «кумулятивное движение в направлении более позднего результата и есть то, что имеют в виду, когда говорят о росте. <...> Рост не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами. <...> Специфическую адаптируемость незрелого существа в процессе роста мы называем *пластичностью*. <...> По существу, пластичность — способность учиться на опыте, удерживать из него всё, что может впоследствии пригодиться при столкновении с трудностями. Она означает способность изменять свои действия на основе результатов предыдущего опыта, формировать установки. Без пластичности приобретение навыков было бы невозможно. <...> Вынужденный учиться движению вместо того, чтобы получить его в готовом виде, человек по необходимости научается варьировать его параметры, составлять из них разнообразные комбинации в соответствии с изменением обстоятельств. Благодаря тому что в процессе научения какому-либо действию формируются методы, пригодные для использования и в других ситуациях, для человека открывается возможность непрерывного прогресса. Но ещё важнее, что человек приобретает привычку к учению, — он учится учиться»⁵⁴.

Дж. Дьюи особо выделял то обстоятельство, что «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно

⁵¹ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 67–68.

⁵² Там же. — С. 51–52.

⁵³ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 347.

⁵⁴ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 44–47.

бы подчиняться образованию, кроме дальнейшего образования. Стало банальностью говорить, что образование не должно прекращаться с окончанием школы. Смысл этой банальности в том, что цель школьного образования — обеспечить возможность его продолжения, а для этого нужно сформировать способности, поддерживающее рост. Способность учиться у самой жизни и делать её условия такими, чтобы все учились в процессе жизни, есть наилучший результат. <...> Поскольку жизнь означает рост, каждое существо на любой стадии своего существования безусловно и истинно живёт с подлинной внутренней полнотой и абсолютными правами. Следовательно, образование означает обеспечение условий, поддерживающих рост, и должно быть адекватным жизни человека независимо от его возраста. <...> Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществления этого стремления в жизни»⁵⁵.

В итоге Дж. Дьюи пришёл к выводу, согласно которому, во-первых, «результатом образовательного процесса является способность к дальнейшему образованию». И, во-вторых, «образование есть непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста. <...> Если образование есть рост, оно должно как можно полнее исполь-

зовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями. Рост не завершается в определённый кем-то или чем-то момент, рост — непрерывное движение в будущее. <...> Поскольку необходимость подготовки к непрерывному развитию в жизни велика, нужно всю энергию направить на то, чтобы сделать приобретаемый сегодня опыт максимально богатым и значительным»⁵⁶.

Дж. Дьюи «ввёл категорию непрерывности, или континуума опыта», используя её «при выяснении, какой опыт имеет педагогическую ценность, а какой — нет». Он обращался «к принципу континуальности (непрерывности) опыта как критерию его ценности»⁵⁷. Дж. Дьюи писал: «В основе этого принципа лежит *привычка*, причём понимаемая как биологическое изменение. Всякий испытанный, пережитый человеком опыт изменяет его, что, хотим мы этого или нет, воздействует на качество последующего опыта — в него вступает уже несколько другой человек. Такое понимание привычки очевидно глубже, чем обыденное представление о ней как более или менее фиксированном способе действий, хотя оно и включает последнее в качестве частного случая. На основе этого принципа формируются одновременно эмоциональные и интеллектуальные отношения. Он учитывает наши базовые ощущения, способы восприятия

⁵⁶ Там же. — С. 67, 55–56.

⁵⁵ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 53–54.

⁵⁷ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 337–338.

и реакции на все обстоятельства. Согласно принципу континуальности, всякий опыт включает в себе прежние события и влияет на то, что произойдёт в будущем. <...> Образовательный процесс можно понимать как рост, активное вырастание. Рост или вырастание — не только физическое, но умственное и нравственное — может служить примером принципа континуальности»⁵⁸.

Говоря о континуальности как критерии, позволяющем отличить образовательный опыт от деструктивного, Дж. Дьюи, обращал внимание на то, что «она присутствует в любом случае, поскольку всякий опыт воздействует тем или иным образом на обстоятельства, в которых будет приобретаться последующий опыт, устанавливая определённые предпочтения и предпосылки, облегчая (или затрудняя) движение к той или иной цели. Кроме того, всякий опыт в известной степени влияет на объективные условия, в которых проживается последующий»⁵⁹. Уже в 1935 г. Дж. Дьюи, предвосхищая тенденцию, которая явственно обозначалась в мировой политике лишь в последней трети XX века, писал: «Непрерывное обучение тех, кто только что кончил школу, уже давно следовало сделать первостепенной задачей государственной системы образования»⁶⁰.

Если в континуальности (непрерывности) Дж. Дьюи видел исходную

точку понимания в образовании, то, по его словам, «понятие “взаимодействие” выражает суть второго главного принципа интерпретации опыта в его образовательной функции. Оно даёт равные права обоим факторам опыта — объективным и субъективным. Любой нормальный опыт представляет собой взаимодействие обоих. Взятые вместе (во взаимодействии), они образуют то, что принято называть учебной ситуацией. <...> Утверждение, что человек живёт в мире, на деле означает, что он попадает в разные житейские ситуации. <...> Жизненная ситуация включает в себя взаимодействие между индивидом, объектами и другими людьми. Понятия *ситуация* и *взаимодействие* неотделимы друг от друга. Опыт накапливается в процессе взаимодействия между индивидами и тем, что в данный момент составляет его окружающую среду. <...> Окружающая среда — это любая ситуация, обеспечивающая во взаимодействии с личными потребностями, желаниями, целями и способностями проживаемый опыт. Даже строя воздушные замки, человек взаимодействует с объектами, которые создаёт в воображении». Для Дж. Дьюи важно, что «принцип взаимодействия наглядно демонстрирует, что отказ учителя приспособить материал к потребностям и возможностям учеников, равно как и отказ ученика приспособиться к материалу, ведёт к тому, что опыт теряет своё образовательное качество». Причём «принцип развития опыта через взаимодействие означает, что образование, по своей сути, социальный процесс. Взаимодействие реализуется в той мере, в какой

⁵⁸ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 338.

⁵⁹ Там же. — С. 325–372, 339.

⁶⁰ Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 198.

отдельные люди составляют социальную группу»⁶¹.

При этом Дж. Дьюи подчёркивал: «Два принципа — континуальность и взаимодействие — работают не порознь, а вместе. Если можно так выразиться, они — продольный и поперечный разрывы опыта. Различные ситуации сменяют друг друга. Благодаря принципу континуальности происходит ситуационный перенос опыта — от более ранних стадий к последующим. Когда индивид переходит из одной ситуации в другую, его мир, то есть окружающая среда, либо расширяется, либо сужается. Но попадает он не в другой мир, а в другую часть того же мира. Те знания и навыки, которые он приобрёл в одной ситуации, становятся инструментом понимания и эффективного контакта в последующих. Этот процесс происходит, пока длится жизнь и, следовательно, продолжается учение. <...> Личность может сохранять целостность лишь при условии интеграции последовательных этапов опыта. Активный союз непрерывности и взаимодействия определяет меру образовательного значения и ценности опыта. <...> Когда объективными условиями называют те, которые учитель способен регулировать, это значит, что он может непосредственно влиять на накопление опыта его учениками, — и это обязывает его создавать такую окружающую среду, которая бы взаимодействовала с имеющимися способностями и по-

требностями обучаемых, гарантируя конструктивность опыта»⁶².

Признав, что «образование есть постоянная реорганизация и перестройка опыта», Дж. 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. <...> Существенное отличие понимания образования как непрерывной перестройки <...> состоит в том, что оно определяет образование как процесс и как результат. Сначала это кажется противоречием, но только сначала. Дело в том, что приобретение опыта требует времени, так что

⁶¹ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 342–343, 345, 352.

⁶² Там же. — С. 325–372. С. 344.

каждый последующий шаг завершает более раннюю стадию и начинает новое. Опыт высвечивает связи, которые существовали и раньше, но не были поняты. Таким образом, последующие результаты раскрывают смысл предыдущих, а опыт в целом в каждый момент определяет предпосылки вовлечения в него вещей, имеющих тот же смысл. Любой такой непрерывный опыт является образовательным, и всё образование состоит в приобретении подобного опыта»⁶³.

Комментируя слова Дж. Дьюи о том, что «опыт есть совершение попытки — смысл, явственно звучащий в родственном слове “эксперимент”», переводчики его книги «Демократия и образование» отмечают: «В русском языке заимствованное слово “эксперимент” обозначает, как и по-английски, научный опыт. Понятие “experience” — более широкое, оно обозначает жизненный опыт во всех аспектах смысла: эмоциональный, интеллектуальный, духовный, душевный, бытовой»⁶⁴. Сам Дж. Дьюи писал: «Утверждая, что убеждения и образ мыслей должны носить экспериментальный, а не абсолютизирующий характер, мы имеем в виду не только и не столько экспериментирование, подобное тому, которое проводится в лабораториях, а определённую логику метода. Следование подобной логике предполагает наличие следующих факторов: <...> понятия, общие принципы, теории и диалектические пре-

ращения, являющиеся неперменной составляющей любого систематизированного знания, должны восприниматься как средства осуществления исследования и проходить проверку в качестве таковых»⁶⁵.

Дж. Дьюи, раскрывая сущность опыта, обращал внимание на то, что, во-первых, опыт предполагает проявление активности, осуществление неких действий, попыток. И, во-вторых, опыт предполагает некое «испытание, переживание». Он писал: «Приобретая тот или иной опыт, мы как-то действуем на объект, а затем претерпеваем последствия своих действий. Мы что-то делаем с объектом, а он в ответ что-то делает с нами, такова специфика взаимодействия. Связь между этими двумя сторонами опыта и определяет его плодотворность или ценность. <...> Опыт как попытка сопряжён с изменениями, но эти изменения останутся бессмысленным переходом из одного состояния в другое, если не свяжутся в сознании с вызванным им потоком последствий. Этот поток наполняется смыслом, когда деятельность переходит в проживание последствий, когда изменение, порождённое действие, возвращается к нам переменной, произведённой в нас самих, — мы чему-то научаемся»⁶⁶.

По мнению Дж. Дьюи, «“учиться на опыте” — значит устанавливать прямую и обратную связь между нашим воздействием на объекты и их

⁶³ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 75–77.

⁶⁴ Там же. — С. 133.

⁶⁵ Дьюи Дж. Общество и его проблемы / пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиновой. М.: Идея-Пресс, 2002. — 160 с. — С. 147.

⁶⁶ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 133.

ответным противодействием. Только при этом условии действия становятся реальной попыткой, экспериментом с миром, поставленным для того, чтобы выяснить, каков он; претерпевание становится обучением — обнаружением связи вещей. <...> *Мерой ценности* в опыте является углубление понимания связей или отношений, к которому он приводит. <...> Никакой значимый опыт невозможен, если в нём не участвует мышление. <...> Мыслить — значит стараться обнаружить конкретные связи между нашими действиями и их последствиями, так, чтобы одни стали продолжением других. <...> Мышление есть эксплицированное выражение интеллектуального компонента нашего опыта. <...> Для размышлений необходима заинтересованность в результатах. <...> Поводом для размышлений является личная сопричастность происходящему. <...> Цель размышлений состоит в том, чтобы определить финал, спроектировать возможное завершение процесса на основе того, что уже известно. <...> Опыт неразрывно сочетает в себе попытки действовать и проживание последствий этих попыток. Отделяя этап активного действия от этапа страдательного проживания его последствий, мы разрушаем жизненный смысл опыта»⁶⁷.

Для Дж. Дьюи образование невозможно без активного, осмысленного, личностно значимого деятельностного начала, которое и лежит в основе непрерывной реконструкции расши-

ряющегося опыта человека. «Образование, — подчёркивал Дж. Дьюи, — является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта»⁶⁸.

Рассматривая метод как «установление пути, на котором предметное содержание опыта прорабатывается наиболее эффективно и плодотворно», Дж. Дьюи писал: «Можно выделить особенности нормального плодотворного течения опыта благодаря накопленной человеческой мудрости, приобретённой в предшествовавшем опыте, и сходству в материале, с которым людям обычно приходится иметь дело. Черты хорошего метода, выраженные через интеллектуальное отношение индивида к миру, таковы: прямота, гибкость интеллектуального интереса или открытость учению, единство цели и принятие ответственности за последствия собственной деятельности, включая умственную». При этом Дж. Дьюи настаивал на необходимости «использовать повседневный опыт учеников, чтобы усваивать научный материал и метод, сохраняя при этом связь с человеческими интересами»⁶⁹.

Определяя «задачу педагога как организацию такой образовательной среды, которая вызывает нужные отклики ученика и направляет его познавательную деятельность», Дж. Дьюи обращал внимание на то, что «смысл формируемым навыкам даёт не учебная,

⁶⁷ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 134–144.

⁶⁸ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 334.

⁶⁹ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 170, 261.

а социальная среда». Указывая при этом, что «учителю следует во главу угла поставить не сам по себе предмет, а его взаимодействие с потребностями и способностями учеников», он писал: «Если признать естественный ход развития, то нужно начинать учение с таких ситуаций, в которых следует что-то сделать, и поэтому искусства и ремесла образуют как бы базисный уровень учебного плана»⁷⁰.

По мнению Дж. Дьюи, «знание, которое в основном является вторичным, то есть полученным от других, а не открытое самостоятельно, имеет тенденцию оставаться чисто словесным. <...> Если сообщение не преобразуется в реальный опыт ученика, оно остаётся *только* словами, то есть звуковыми стимулами, которым приписывается какой-то смысл. <...> Быть информированным означает быть в курсе дела, то есть иметь в своём распоряжении знание, необходимое для эффективного взаимодействия с проблемой и придания дополнительного значения поиску решения и его результату. Обладать информацией — овладеть материалом, на который можно опереться как на установленный, принятый, надёжный. Это своего рода мост для ума при переходе от недоумения к открытию. Такой материал выполняет функцию интеллектуального посредника: он сгущает и фиксирует в доступной форме результаты предшествующего опыта человечества для увеличения смысла нового опыта». Таким образом, согласно Дж. Дьюи, «со-

держание образования состоит прежде всего из компонентов, которые обеспечивают поддержание существующей социальной жизни. Многие из них унаследованы из прошлого коллективного опыта, что и обеспечивает непрерывность социальной жизни. <...> Правильное построение образования начинают с активных занятий, имеющих социальные корни и определённую полезность, а затем осуществляется переход к научному анализу окружающей действительности, когда в непосредственный опыт учащихся вовлекаются идеи и факты, сообщённые другими — теми, кто имеет большой опыт»⁷¹.

Отстаивая идею «о необходимости установления тесной связи между текущим опытом во всём его многообразии и образованием» и особо подчёркивая значение принципа «учение через опыт», Дж. Дьюи формулировал следующие «общие принципы» педагогики школы: «Навязыванию сверху противопоставляется самовыражение и развитие личности; сковывающей дисциплине — свободная деятельность; учению по книгам — учение через опыт; выработке разрозненных умений и навыков посредством многократных повторений — освоение их для достижения жизненно важных целей; подготовке к более или менее отдалённому будущему — максимальное использование возможностей настоящего; статичным целям и материалам — динамика изменяющегося мира»⁷².

⁷¹ Там же. — С. 177–178, 182.

⁷² Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 328–330.

⁷⁰ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 171, 173, 175.

Признавая, что «реальная прочувственная привлекательность чего-либо определяет позицию человека гораздо глубже, чем правильные слова, которым его учили», Дж. Дьюи был убеждён, что «непосредственный опыт должен легко и плодотворно присоединять к себе условный учебный материал. Прежде чем начинать без ущерба для дела сообщать факты и идеи в формализованном виде, необходимо создать подлинные ситуации, личное участие в которых позволит ученику понять важность материала и связанных с ним проблем. Приобретаемый таким образом опыт сам по себе интересен ученику; а с точки зрения преподавателя данный опыт вводит содержание, без которого ученик не поймёт материала, когда тот будет представлен в формализованном виде, и не сможет заинтересоваться им»⁷³. Дж. Дьюи утверждал: «Представление о том, что подлинное образование возникает из опыта, не предполагает, что любой опыт подлинно образователен. <...> Недостаточно настаивать на необходимости опыта и даже на том, что он обязательно должен активным, — всё зависит от *качества* приобретаемого опыта. А оно имеет два аспекта: непосредственная приятность (неприятность) и влияние на последующий опыт. <...> Главная проблема образования, основывающегося на опыте, состоит в том, чтобы составить такой набор видов сегодняшнего опыта,

⁷³ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 216, 215.

который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем»⁷⁴.

Дж. Дьюи отстаивал точку зрения, согласно которой «соединение того, как вещи воздействуют на нас (а не впечатления, произведённые на пассивное сознание), поддаваясь одним нашим действиям и сопротивляясь другим, с тем, что мы можем получить для себя от этих манипуляций с ними, и составляет наш опыт. <...> Экспериментирование, <...> контролируемые действия — единственный способ, который позволяет получить и проверить плодотворность представлений о природе. <...> Опыт — основа для преднамеренного управления деятельностью и усилиями её осуществления, выдвижения гипотез и подготовки средств их проверки». Дж. Дьюи подчёркивал, что «экспериментальный метод — способ не только получить новое знание, но и убедиться в его истинности и не путать с простым мнением. <...> Экспериментальный метод подтверждает, что мышление полезно ровно в той мере, в какой предвосхищение будущих последствий сделано на основе полного обзора существующих усилий. Иными словами, экспериментирование не равнозначно автоматическому реагированию»⁷⁵.

С одной стороны, Дж. Дьюи утверждал, что «опыт как таковой прежде всего состоит в активных отношениях

⁷⁴ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 332–333.

⁷⁵ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 248–249, 305.

человека с его природной и социальной средой. В одних случаях инициатива принадлежит окружающей среде: человек подвергается воздействию, испытывает некоторое внешнее управление или его усилия наталкиваются на сопротивление. В других — окружение помогает человеку и результаты деятельности соответствуют его первоначальному замыслу. Действия и всё поведение обретает смысл, соразмерный двусторонним связям между человеком и средой. Человек учится понимать себя самого, а также мир людей и вещей. Целенаправленное образование (школьное обучение) должно предоставить учащимся такую окружающую среду, чтобы в результате взаимодействия с ней возникали смыслы, способные средствами дальнейшего познания. <...> Школа призвана не изымать молодёжь из окружающей деятельной среды и заставлять изучать только отчёты о том, как познавали мир другие люди, а вместо случайных влияний на понимание и мышление предоставить ей среду, специально отобранную для руководства учением». Развивая эти идеи, он подчёркивал: «Не бывает ни подлинного знания, ни плодотворного понимания, кроме тех, которые возникают в результате *делания*. <...> Если хочешь что-то выяснить, необходимо что-то делать, постоянно меняя условия. <...> Опыт прежде всего практичен, а не познавателен, связан с совершением действий и восприятием последствий сделанного. <...> Практика может принимать в собственное содержание всё предлагаемое мыслью и становиться надёжно

проверенной знанием. “Опыт” тогда из чисто эмпирического перерастает в эксперимент. Разум сближается с практикой, утрачивает абсолютную идеальность и включает теперь все ресурсы, благодаря которым деятельность наполняется смыслом»⁷⁶.

С другой стороны, ещё более радикально преодолевая классический эмпиризм и возвышаясь над упрощённо понимаемым экспериментированием, Дж. Дьюи отмечал, что история — важнейший источник «расширения смысла непосредственного личного опыта». Он писал по этому поводу: «“Учиться истории” — значит, в сущности, увеличивать способность понимать связи между людьми. <...> Сопоставление сегодняшних и ушедших обычаев и социальных институтов помогает нам понять происходящее. <...> Отделение истории от сегодняшних забот и способов существования социальной жизни убивает её. <...> Знание прошлого — ключ к пониманию настоящего. <...> Прошлое — история настоящего. <...> Для понимания любого сложного объекта нужно проследить процесс его становления и развития, то есть пройти через все стадии его роста. <...> Прошлые события не могут быть отделены от настоящего, поскольку сохраняют своё значение. Подлинная отправная точка истории — конкретная ситуация с её проблемами. <...> Историческое знание <...> — основа нынешней социальной тактики, выявления сил, вытканых её. <...> Постоянное и конструктивное

⁷⁶ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 250–252.

значение истории, для того чтобы более интеллектуально и сочувственно понимать социальные ситуации настоящего, невозможно переоценить»⁷⁷.

Дж. Дьюи важнейшую задачу образования видел в том, чтобы «знакомство с прошлым превратить в инструмент, с помощью которого мы сможем решать проблемы будущего», чтобы «познакомить молодёжь с прошлым так, чтобы это знакомство было мощным средством в оценке живого настоящего». По мнению Дж. Дьюи, «достижения прошлого предоставляют единственные имеющиеся в нашем распоряжении средства для понимания настоящего. Как отдельный человек обращается памятью к своему прошлому, чтобы разобраться в ситуации, в которой он оказался в настоящем, так и проблемы и вопросы современной общественной жизни находятся в такой тесной связи с прошлым, что ученики могут подойти к пониманию этих проблем, только докопавшись до их корней в прошлом. Иными словами, поскольку цели учения находятся в будущем, а его непосредственный материал — в сегодняшнем опыте, его можно задействовать, только повернув лицом к прошлому. Текущий опыт можно распространить на будущее, если, расширяясь, он вбирает прошлое. <...> Природу проблем невозможно понять, не зная, как они возникли. Институты и обычаи, которые существуют сегодня и порождают все социальные пороки и беды, возникли не на пустом месте, они име-

ют долгую историю. <...> Избавиться от схоластической традиции изучать прошлое ради него самого можно, только сделав его средством изучения настоящего»⁷⁸.

При этом Дж. Дьюи признавал, что традиция как таковая исключительно значима для вхождения человека общественную жизнь, для обретения им значимого опыта: «Традиция может передаваться от поколения к поколению, как чувство и как мысль. <...> Чтобы эта традиция обрела плоть, перестала быть лишь идеей и чувством, она должна благодаря чьим-то активным усилиям войти в общественные отношения, связывающие нас, людей, в современных условиях». Он акцентировал внимание на той «исторической традиции, которая называется поиском мудрости, иными словами, поиском целей и ценностей, задающих направление совместным человеческим усилиям»⁷⁹.

История является важнейшим источником становления способности человека понимать окружающий мир и себя в этом мире. Для Дж. Дьюи «знание есть понимание тех связей явления, которые определяют применимость этого знания в данной ситуации. <...> В идеале совершенное знание должно представлять собой такую сеть взаимосвязей, в которой любой результат прошлого опыта служил бы отправной точкой для решения проблемы, возникшей в новом. <...>

⁷⁷ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 203, 195, 200, 203.

⁷⁸ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 331, 363–364.

⁷⁹ Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер. с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 161, 141.

Имеющееся знание касается уже случившегося, принятого как завершённое и, следовательно, установленное и надёжное, но его рекомендации относятся к предполагаемому будущему. Знание позволяет понимать, осмысливать то, что происходит сейчас и должно быть сделано в будущем. <...> Знание обретает силу тогда, когда оно предвосхищает будущее, а не говорит о давно прошедшем, что по природе своей уже подлежит обсуждению, оно работает в живой картине мира, в которой все мы участвуем. <...> Любой факт имеет общее значение: если он используется для придания смысла элементам нового опыта. Разум — именно способность привлекать содержание предшествующего опыта к восприятию смысла нового. Индивид настолько разумен, насколько воспринимает событие, непосредственно воздействующее на его чувства, не как что-то отдельное, а в его связи с общим опытом человечества. <...> Сенсорное возбуждение и мышление связаны с реорганизацией опыта, то есть восприятие нового осуществлялось на основе уже имеющегося, тем самым поддерживалась континуальность (непрерывность) жизни»⁸⁰.

Дж. Дьюи утверждал, что «дисциплина, культура, социальная эффективность, работа над собой, улучшение собственного характера — всего лишь растущая способность достойно участвовать в развивающемся общем опыте», особо подчёркивая, что «образование не средство к такой жизни,

а сама жизнь». По мнению Дж. Дьюи, «поддерживать способность к такому образованию — суть нравственности, потому что жить сознательно — это постоянно начинать заново. <...> 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 образование. 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»⁸¹.

Для Дж. Дьюи «образование, если это образование в истинном смысле, способствует формированию убеждений. <...> Между бесцельным обучением и обучением, сведённым к привитию догм и идеологической обработке, есть нечто среднее. Эта альтернатива — такой тип образования, когда материал и методы, служащие усвоению знания, связаны с развитием чувства того, как делаются дела и как их можно было бы делать; при этом индивиды <...> приводят к такому осознанию современных обстоятельств, что из этой его социальной сознательности

⁸⁰ Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с. — С. 307–310.

⁸¹ Там же. — С. 323–324.

впоследствии рождается склонность к разумному действию». Он подчёркивал: «Все институты являются в конце концов в широком смысле слова образовательными, поскольку они влияют на развитие предпочтений, наклонностей, способностей и недостатков, из которых состоит каждая конкретная личность. Особое отношение всё сказанное имеет к школе. Ведь оказание прямого воздействия на формирование и развитие предпочтений и склонностей — эмоциональных, умственных и нравственных — это главная задача семьи и школы». Согласно Дж. Дьюи, «образование, если это действительно образование, должно давать молодым старт, подкреплённый неким единым представлением о типе того мира, в котором они живут, о тенденциях, в которых они развиваются, и роли, которую им предназначено в нём сыграть. Школы должны были бы снабжать их своего рода интеллектуальным и нравственным ключом к современному им образу мира»⁸².

Таким образом, именно опыт, по мнению Дж. Дьюи, обеспечивает вовлечение человека в образовательный процесс: «Опыт пробуждает любопытство, инициирует и формирует желания и цели, достаточно сильные, что в будущем переносить развитие через «мёртвые точки». <...> Всякий опыт — движущая сила. Его ценность определяется только на основании того, к чему он подталкивает. <...> Недооценка движущей силы опыта, недо-

статок стремления организовать и направить его означает измену самому принципу организации образования на основе опыта. <...> Весь человеческий опыт в конечном счёте социален и предполагает общение. <...> Опыт продолжает движение внутри человека, влияет на формирование желаний и целей, но это отнюдь не всё. Всякий подлинный опыт обладает активностью, он изменяет объективные условия проживания последующего опыта. <...> Источники, которыми опыт постоянно подпитывается, находится вне индивидуума»⁸³.

Педагогу, был убеждён Дж. Дьюи, необходимо понимать, каким образом образуется опыт человека и что содействует этому образованию. «Важнейший долг педагогов, — писал он, — не только знать общий принцип формирования опыта под влиянием окружающей среды, но и учитывать те особенности её, которые способствуют возникновению опыта, стимулирующего рост. Прежде всего, педагоги должны уметь использовать физическую и социальную среду, чтобы извлечь из неё всё, что она может внести в копилку достойного опыта». Дж. Дьюи считал «необходимым глубокое знакомство учителя с условиями местного сообщества — материальными, историческими, экономическими, профессиональными и т.д. — для использования их в качестве образовательных ресурсов. Система образования, основанная на непременной связи образования с опытом, должна, если

⁸² Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с. — С. 172, 177, 197–198.

⁸³ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 340–341.

она верна этому принципу, постоянно принимать всё это во внимание»⁸⁴.

Дж. Дьюи акцентировал внимание на том, что «необходимо обращать самое пристальное внимание на условия, в которых протекает любой опыт; они придают ему желаемый смысл. Можно утверждать, что неважно, какой опыт приобретается, главное — чтобы он давал удовольствие. А можно и прийти к диаметрально противоположному выводу: главное, чтобы он дисциплинировал. Здесь легко впасть в крайности». При этом он писал: «Самая большая из всех педагогических ошибок — представление о том, что человек научается тому конкретному предметному содержанию, которое он усваивает в данный момент. Часто гораздо более важным оказывается косвенное учение, формирующее долговременные установки предпочтения и неприязни, чем сиюминутный урок орфографии, географии или истории. И наиболее важная из них — желание продолжать учиться»⁸⁵.

По мнению Дж. Дьюи, «педагог должен быть готов разрабатывать более гибкие и более сложные виды планирования. Он должен изучить возможности и потребности конкретной группы своих учеников и организовывать учебные ситуации, насыщенные содержанием, освоение которого удовлетворяло бы этим потребностям и развивало эти возможности. Планирование должно быть достаточно гибким, чтобы позволять свободный об-

мен индивидуальным опытом, и в то же время достаточно жёстким, чтобы давать направление непрерывному развитию способности». При этом «управление индивидуальными действиями осуществляется всей ситуацией, в которой участвуют и взаимодействуют люди. <...> В хорошей школе главная роль в управлении тем или иным учеником отводится выполняемой им деятельности и ситуации, в которых деятельность разворачивается»⁸⁶.

Обобщая изложенное выше, подведём итоги рассмотрения предложенному и обоснованному Дж. Дьюи пониманию образования как непрерывной реконструкции опыта действующего и общающегося человека в пространстве социальной среды.

Образование есть процесс воспитания, обучения, развития человека, направленный на обеспечение (поддержание) его роста, на приведение человека в соответствие с принятыми в обществе нормами. В ходе образования действующий и общающийся человек накапливает, расширяет, совершенствует и, что самое главное, перестраивает, реконструирует свой жизненный *опыт*, взаимодействуя с окружающей его социальной средой, которая оказывается средой образовательной (воспитывающей и обучающей).

Перестройка, реконструкция опыта человека есть процесс *непрерывный*, постоянно продолжающийся на протяжении всей жизни человека. Этот процесс и составляет стержень, смысл и суть процесса образования как такового. Отсюда *образование* может быть

⁸⁴ Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю.И. Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 341.

⁸⁵ Там же. — С. 347, 346.

⁸⁶ Там же. — С. 352, 349–350.

определено как *непрерывный процесс реорганизации опыта*. Следовательно, *образование есть и может быть только и исключительно непрерывным образованием*. Другим образование быть в принципе не может. Понимание образования как непрерывной перестройки опыта позволяет рассматривать образование одновременно и как процесс, и как результат.

Опыт человека, прежде всего являющийся единством его действия и переживания, выражает процесс, поддерживающий и изменяющий жизнь, включающий в себя знания (но несводимый к ним), их рефлексии и оценку. Опыт содержит в самом себе принципы связи и организации. И эта организация есть основа и материал для позитивной эволюции интеллекта как организующего фактора в рамках опыта. При этом непосредственные элементы опыта органично сосуществуют в нём с возможными объектами, то есть переживаемыми как возможности и открывающими перспективу прогнозов, предсказаний, предвкушений. Мышление должно быть свободно от тирании эмпирического опыта. Это является неременным условием поступательного развития. Сам опыт есть живой, развивающийся феномен, включающий в себя и традиции прошлого, и непосредственные чувства, и способную преодолеть всё это рефлексии, и образы будущего.

Задача образования — обеспечить человеку возможность постоянного освобождения, расширения, реконструкцию опыта на основе его осмысления и реорганизации. Человек должен уметь использовать старый опыт

для предположения о целях и способах развития нового и усовершенствованного опыта, который становится самоуправляемым. Деятельная жизнь в общении с другими людьми есть не только форма бытия человека; она является для человека основой познания, понимания и освоения окружающей его социальной среды, имеет своим результатом непрерывную реконструкцию опыта, который всё более расширяется, углубляется и насыщается. Освоение мира, накопление знаний о нём, понимание мира вокруг себя и себя в мире связано с деятельностью и общением в пространстве жизни, с её исследованием.

Образование человека должно начинаться с уже имеющегося у него опыта, который и оказывается исходной точкой для всего дальнейшего учения и последующей реконструкции опыта. Целью образования, которое есть непосредственный процесс роста, является стремление дать человеку возможность продолжать образование, то есть целью и наградой учения оказывается само продолжение возможности расти. *Результатом образовательного процесса является нарастающая способность к дальнейшему образованию*. Рост требует преодоления трудностей, требует интеллектуальных и волевых усилий от человека, образование которого должно организовываться педагогом как непрерывный процесс выявления, постановки и решения проблем, вырастающих из ситуаций реальной жизни, практических и мыслительных усилий человека, его наличного опыта.

Образование — есть непрерывный процесс роста и развития человека в основе которого осуществляется расширение и накопление опыта, его постоянно продолжающееся обновление и реорганизация. Человек растёт сам и сам образовывается при содействии окружающего мира, взаимодействуя с ним, а также специальных усилий педагога, способствующего его обучению и воспитанию. Ценность образования определяется тем, насколько оно формирует потребность и способность человека расти, развиваться.

Понятие непрерывности (или континуума) опыта способствует установлению педагогической ценности опыта. Переживаемый (испытываемый) человеком опыт приводит к реорганизации (перестройки) уже имеющийся у него опыт, ибо неизбежно воздействует на него, тем самым изменяя самого человека. Это, в свою очередь, также неизбежно воздействует, как на качество последующего опыта, так и на механизмы его освоения. Таким образом, континуальность опыта, воздействующая на формирование интеллектуальных и эмоциональных отношений, включает в себя прежние события, влияет на то, что может случиться в будущем, позволяет учитывать множество обстоятельств происходящего. *Континуальность опыта проявляется в непрерывном физическом, умственном и нравственном росте человека.* Континуальность опыта устанавливает предпосылки и предпочтения, задающие вектор и рамки приобретения последующего опыта, облегчая и затрудняя его освоение.

Континуальность опыта и делает образование непрерывным, ибо иным образование быть и не может.

Непрерывная перестройка опыта действующего человека в ходе образования происходит в процессе взаимодействия с другими людьми в пространстве социальной среды их бытия. Следовательно, образование есть социальный процесс.

В процессе непрерывного образования приобретаемый и осваиваемый опыт приводит к тому, что результаты деятельности и общения человека позволяют каждый раз по новому раскрыть смысл результатов его предыдущей деятельности и общения, вовлекая их в процесс реконструкции и обновления имеющегося у него опыта в новых жизненных ситуациях.

Личный опыт человека, порождаемый активным взаимодействием человека с окружающей его средой, радикально расширяется за счёт обращения к опыту, который накопило общество, к истории человечества. *Знание прошлого является ключом к пониманию настоящего и прогнозированию будущего, ибо прошлое есть история настоящего, сохраняющее своё значение в пространстве сегодняшнего дня.* Важнейшей задачей образования становится знакомство непрерывно растущего человека с историей, так как *текущий опыт только в том случае может быть понят здесь и теперь, распространён на будущее, если он будет вбирать в себя опыт прошлое, опираться на него.* Помогая человеку постичь себя и окружающий его мир, история оказывается важнейшим источником осмысления

опыта и эффективным инструментом его непрерывной реконструкции.

Концепция непрерывного образования, предложенная и обоснованная Дж. Дьюи, акцентирует внимание на необходимости в ходе педагогической деятельности организовывать процесс постоянного, непрекращающегося освоения, расширения, углубления, реорганизации человеком опыта, опираясь при этом на уже имеющийся у него опыт и реконструируя его. Обращение к уже имеющемуся у человека опыту, как к основе и исходной точки последующего образования, позволяет, во-первых, оптимально формировать личностно значимое отношение, как к тому, что человек осваивает в образовании, так и к самому процессу освоения нового опыта. Во-вторых, индивидуализировать образование каждого конкретного человека, повышая его доступность

и привлекательность, делая более результативным.

Признавая образование непрерывным по определению, Дж. Дьюи, по сути, снимал вопрос о создании особой модели непрерывного образования. Он говорил о необходимости институционально поддерживать тот непрерывный процесс образования, в который погружен каждый человек, постоянно реконструирующий свой опыт, живя, действуя и общаясь в пространстве социума. Для Дж. Дьюи центральной проблемой становилась педагогическая задача максимально продуктивного использования среды жизни человека, в которой он взаимодействовал с другими людьми и культурными объектами, рос и развивался, для достижения максимально эффективного уровня непрерывной реконструкции его расширяющегося и обогащающегося опыта.

Литература

1. Алиева А.С. Проблемы непрерывного образования в мировой практике // Балтийский гуманитарный журнал. 2016. Т. 5. № 2 (5). — С. 108–111.
2. Анкерсмит Ф.Р. Возвышенный исторический опыт / пер. с англ.; научный ред. А.А. Олейников. М.: Европа, 2007. — 612 с.
3. Арнаутов В.В., Сергеев Н.К. Историко-педагогический анализ становления и развития непрерывного педагогического образования // URL.: https://www.altspu.ru/Journal/pedagog/pedagog_11/istpedan.htm
4. Астафьева Е.Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 4 (14). — С. 55–59.
5. Астафьева Е.Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 2 (16). — С. 54–57.
6. Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. — С. 57–62.
7. Астафьева Е.Н. Д. Дьюи и С.Т. Шацкий: встреча и знакомство двух выдающихся педагогов XX столетия // Историко-педагогический журнал. 2016. № 4. — С. 64–75.

8. Астафьева Е.Н. Педагогические инновации на основе обращения к прошлому: ретроинновация, ретровведение или традиционная инновация? // Историко-педагогический журнал. 2019. № 1. — С. 178–191.
9. Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. 2016. № 2. — С. 59–62.
10. Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. 2015. № 2. С. 59–62.
11. Астафьева Е.Н. Ретроинновации в теории и практике образования // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 2. — С. 41–49.
12. Астафьева Е.Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia: Педагогический журнал Подмосквья. 2018. № 4. — С. 36–39.
13. Астафьева Е.Н. Эвристический потенциал историко-педагогического контекста педагогических инноваций // Инновационные проекты и программы в образовании. 2019. № 4. — С. 18–27.
14. Бим-Бад Б.М. «Прогрессивная педагогика» Джона Дьюи. URL.: <https://zenon74.ru/school/pedagogika-dzhona-dyui>
15. Горшкова В.В., Митковец Е.А. Педагогическая философия Джона Дьюи: монография. СПб.: Петрополис, 2008. — 168 с.
16. Данилова Л.Н. Развитие терминологии непрерывного образования за рубежом // Вестник Костромского государственного университета. Сер. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 4. — С. 232–236.
17. Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю. И Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — 384 с.
18. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера / пер. с англ. // Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / авт.-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. — С. 46–55.
19. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косиновой. М.: Идея-Пресс, 2002. — 160 с.
20. Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Дж. Демократия и образование / пер. с англ. Ю. И Турчаниновой, Э.Н. Гусинского, Н.Н. Михайлова. М.: Педагогика-Пресс, 2000. — С. 325–372.
21. Дьюи Д. От ребёнка — к миру, от мира — к ребёнку / сост., вступ. статья Г.Б. Корнетов. М.: Карапуз, 2009. — 352 с.
22. Дьюи Д. Психология и педагогика мышления / пер. с англ. Н.М. Никольской. М.: Совершенство, 1997. — 208 с.
23. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека / пер с англ., послесл. и примеч. Л.Е. Павловой. М.: Республика, 2003. — 494 с.
24. Зайцев О.В. Непрерывное образование: основные понятия // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 7 (85). — С. 106–109.
25. Игнатович Е.В. Историко-семантический анализ английского концепта непрерывного образования // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 4 (20). URL.: <https://III21.petrstu.ru/journal/article.php?id=3769>
26. Ипполитовна Н.В. Система непрерывного педагогического образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. 2018. Т. 10. № 1. — С. 6–12.
27. К обществам знания. Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2005. — 239 с.

28. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы. Утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 г. № 1340-р. URL: <https://elementy.ru/library9/r1340.htm>
29. Корнетов Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. — С. 108–112.
30. Корнетов Г.Б. Единство воспитания и обучения в процессе образования // Теория и практика воспитания: педагогика и психология: Материалы межд. научн.-практ конф. 7 — 8 июня 2016 г. М.: Изд-во МПСУ, 2016. — С. 15–22.
31. Корнетов Г.Б. К 155-летию со дня рождения Джона Дьюи (1859–1952) // Историко-педагогический журнал. 2014. № 4. — С. 33–53.
32. Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. — С. 58–63.
33. Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики. М.: АСОУ, 2013. — 460 с.
34. Лопаткина Е.В. Непрерывное образование — феномен XXI века // Непрерывное образование — стратегия жизни современного человека: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. г. Владимир, 26–27 марта 2014 г. / отв. ред. Е.В. Лопаткина, Владимир: Изд-во ВлГУ, 2014. — С. 10–20.
35. Матросов В., Мельников Д., Артамонов Г., Борисова Н. Теория и практика отечественной системы непрерывного образования // Развитие личности. 2012. № 2. — С. 139–151.
36. Образование: скрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. Издательство ЮНЕСКО, 1996. URL.: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
37. Педагогика Джона Дьюи: учебное пособие / автор-сост. Г.Б. Корнетов. М.: АСОУ, 2010. — 236 с.
38. Рогачева Е.Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст: монография. Владимир: ВГПУ, 2005. — 333 с.
39. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. / гл. ред. В.В. Давыдов. М.: Большая Российская энциклопедия, 1999. Т. 2. М–Я. — 672 с.
40. Савина А.К. Непрерывное образование за рубежом: от идеи к концепции // Отечественная и зарубежная педагогика. 2015. № 3. — С. 49–64.
41. Сагитова Р.Р. Генезис сущности понятия самообразования в истории развития отечественной и зарубежной педагогики // Вестник Бурятского государственного университета. 2010. № 1. — С. 35–41.
42. Хаскинз К. Эстетика прагматизма / пер. с англ. Н. Маньковской // Коллаж-2. М.: ИФ РАН, 1999. — С. 108–119.