

Е. Ю. Рогачева

ФИЛОСОФИЯ ОБРАЗОВАНИЯ ДЖОНА ДЬЮИ В НИДЕРЛАНДАХ



УДК 371.4+101.9

ББК 74.03+87.3

Структурный анализ философии Д. Дьюи и ее влияние на развитие системы образования Нидерландов представлен автором в трех составляющих: теории опыта, натурализме и понимании разумности.

Ключевые слова: философско-педагогические идеи Д. Дьюи; образовательные реформы Европы; прагматическая философия образования; исследовательский характер процесса обучения.

E. Yu. Rogacheva

JOHN DEWEY'S EDUCATIONAL PHILOSOPHY IN THE NETHERLANDS

The article presents structural analysis of John Dewey's philosophy and its influence on the development of the Dutch education system. The author analyzes three components: the theory of experience, naturalism and understanding of the rationality.

Key words: philosophical and pedagogical ideas of John Dewey; educational reforms in Europe; pragmatic philosophy of education; research character of the learning process.

Педагогический опыт Джона Дьюи в конце XX — начале XXI в. стал объектом внимательного изучения. Дьюи был тесно связан с «прогрессивным воспитанием», его книги читали, а педагогические и философские идеи воспринимали по всему континенту и ранее. В 1946 г. тогдашний директор Международного бюро просвещения в Женеве Роберт Дронтенс

назвал Дьюи личностью, оказавшей самое обширное влияние на современное образование во всемирном масштабе [6. С. 1]. По словам Юргена Оэлкерса, до 1950 г. в Европе Дьюи был некой торговой маркой («Trade-mark»)[7].

Педагогика Дьюи предстала феноменом интернационального порядка и была воспринята различными куль-

турными сознаниями. Принимаемый или отвергаемый, почитаемый или игнорируемый, Дьюи внес существенные перемены в мир мышления и образования.

Дьюи был самой влиятельной фигурой в американской философско-педагогической мысли первой половины XX в. Причем его влияние распространялось как вширь, так и вглубь. Как отмечал Д. Сидорский, «Идеи Дьюи сыграли настолько важную роль в развитии американской философской и общественной мысли, что их можно рассматривать как крупнейший феномен американской культурной истории в XX в.» [14. Р. 7]. Влияние Дьюи на философское мышление и образовательную реформу не ограничивалось Америкой, а ощущалось на многих континентах.

Восприятие педагогики Дьюи Нидерландами представляет достаточный интерес для исследователей его философско-педагогического наследия. Ведь именно эта страна дала возможность многим талантливым ученым, преследуемым по религиозным или политическим причинам на своей родине, творить в обстановке свободы и соиздать педагогические труды, пополнившие мировую копилку человечества. Достаточно назвать Я. Коменского или М. Монтессори, которым Амстердамские власти оказывали всяческое содействие. Великий чешский педагог, автор «Великой дидактики» похоронен в Нидерландах в городе Наарден, где находится и мемориальный музей великого писателя, педагога и проповедника.

Восприятие философии образования Дьюи и его практики в Нидерландах было далеко не одно-

значным. По данным Г. Биста и Э. Мидема, в период с 1908 по 1988 гг. было опубликовано 43 работы Дьюи (одна на английском и 42 на голландском языках) [5]. При этом некоторые полностью отвергали идеи Дьюи. Ряд педагогов принимал лишь отдельные положения его философии образования. Антифундаментализм Дьюи в аспектах теории знания и вопросах этики не мог быть воспринят положительно теми, кто защищал положения Библии. В начале XX в. философские взгляды Дьюи стали камнем преткновения для многих голландских ученых, хотя в аспекте дидактики его влияние в этой стране четко прослеживается.

Анализируя философию Дьюи, выделим три важных момента, которые остаются релевантными и сегодня — его теорию опыта, натурализм и понимание разумности. Опыт, по Дьюи, — это результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением [9. Р. 7]. Взаимодействие органично, оно проявляется в непрерывности природного и социального, физического и духовного, чувственного и рационального, субъективного и объективного. Опыт — всегда процесс, история, коммуникация. Это весь жизненный мир человека во всех его проявлениях. Нередукционистская трактовка опыта служила у Дьюи основой для решения антропологической и культурологической задач. Если социальное бытие представляет собой естественное продолжение физико-биологических условий, то рефлексивное отношение к многообразию своего опыта, осознание сопряженности с природой и культурой, неразрывности мыслей, действий и практики следует рассматривать как

необходимое условие свободы, свободного целеполагания и ответственности, а также и условием разумного мышления и поведения.

Дьюи писал: «Философия, если перефразировать высказывание Линкольна о демократии, исходит из опыта, опосредуется и служит ему... Каждый из опытов — это вызов, обнаруживающий и пускающий в ход принцип порядка и организации, который вытекает из понимания того, что значит образовательный опыт» [8. Р. 29].

Идеи Дьюи о связи школы с жизнедеятельностью ребенка, об учении посредством делания и отказа от акцента на словесное обучение можно обнаружить в практике школы голландского педагога Я. Лихтгардта (1859—1916), которого называли «голландским Песталотци». Об этом факте схожести с опытом Дьюи говорили многие посетители школы Лихтгардта «Тулингстрат», например, Э. Кей (1905), А. Зеленко (1910), Э. Клапаред (1912), прекрасно знакомые с идеями Дьюи. Да и сам Лихтгардт осознавал это, хотя и пытался уверить всех в том, что это было не результатом влияния Дьюи, а просто совпадением направления мысли о путях перестройки школы на новых принципах.

Еще один голландский педагог Г. Виленга — профессор свободного университета в Амстердаме — сыграл важную роль в распространении идей Дьюи в Нидерландах. Связанный с христианской начальной средней школой, Виленга в своих лекциях, опубликованных в 1946 г., выразил положительный интерес к психологическому и педагогическому аспектам творчества

Дьюи, в то же время отвергая взгляд Дьюи на религию и его «гуманистическую» философию жизни. Виленга творчески интерпретировал идеи Дьюи об организации образовательного процесса и попытался найти им место в своей педагогической практике. Доцент центра образовательных исследований городского университета Амстердама Вандервельде совместно с Ван Гельдером опубликовал в 1968 г. книгу «Ребенок, школа, общество». В отличие от имеющихся интерпретаций концепции образования Дьюи как стопроцентной социальной теории образования Вандервельде утверждал, что Дьюи интересовали как индивид, так и общество, и более того, взаимодействие между ними. Взгляды Дьюи были созвучны также наиболее известному в послевоенные годы голландскому ученому М. Лангевельду, который внес значительный вклад в теорию образования с позиции феноменологии и герменевтики. Труды Вандервельде и его коллег, а также ранние работы Виленги позволили идеям Дьюи проникнуть в широкие круги педагогического сообщества.

Заявление Дьюи о необходимости создания «научной философии опыта», действительно, созвучно замыслу Гуссерля. Это сразу было подмечено Лангевельдом. Дьюи подчеркивал органическую связь между образованием и личным опытом, указывал на то, что новая философия образования нацелена на эмпирическую и экспериментальную философию. В то же время опыт и эксперимент — не рядоположенные понятия. Для того чтобы уяснить смысл эмпиризма, необходимо сначала понять, что такое опыт [8. Р. 25].

Дьюи рассматривал «трансцендентальное» как нечто внешнее относительно «хода естественного существования». Задаваясь вопросом о том, что такое опыт, он следовал объективной естественно-научной модели, в центре которой находился вопрос о том, как люди живут в этом мире. Ограничение опыта рамками сознания, вполне понятное в свете задач трансцендентальной феноменологии, ученый рассматривал как проявление одностороннего европейского рационализма, с ошибочных позиций ведущего бесплодную вековую борьбу со столь же односторонним эмпиризмом. В такой же мере несостоятельным, с его точки зрения, являлось укорененное в западной философии противопоставление реального и идеального.

«Разделение мира на два разряда бытия, один из которых высший, доступный только разуму и идеальный по сути, а другой — низший, материальный, изменчивый, эмпирический, доступный только чувственному наблюдению, неизбежно оборачивается идеей о том, что знание по своей природе созерцательно» [3. С. 84].

Представление о познании как пассивном восприятии, интеллектуальной перцепции — не просто одно из философских заблуждений; оно имеет далеко идущие следствия в области действительных отношений человека с миром и, в свою очередь, формируется на основе соответствующего исторического опыта отношений с миром. Как только (благодаря опытно-экспериментальному естествознанию) становится ясно, что познание активно и оперативно, все антиномии идеального и реального, сознания и действительности

снимаются. Утрачивая трансцендентный характер, царство абсолютного и разумного предстает как горизонт возможностей, средств и способов осуществления практических целей и задач. Таким образом, если Гуссерль стремился элиминировать естественную установку в качестве источника нежелательного натурализма, то для Дьюи внешняя реальность, окружающий мир — необходимое условие познания как активного действия, позволяющего практически преобразовать реальность, придавая ей форму содержания сознания. Таким образом, «главной функцией философии является рационализация возможностей опыта, особенно, — подчеркивает Дьюи, — коллективного человеческого опыта» [3. С. 85].

Дьюи исходил из динамически-процессуального понимания сознания. «Подлинным “потоком” опыта, — отмечал он, — признаются процессы адаптивных действий, привычки, активные функции, связи действия и страдания, сенсорно-моторные координации» [3. С. 69]. В опыте Дьюи выделял активный и стандартный компоненты. Активная сторона опыта выражается в действиях с объектами и поэтому обладает интенционально-практической природой. Страдательная сторона состоит в ответном воздействии мира объектов на нас. В установлении связей между нашими воздействиями и противодействиями вещей состоит смысл опыта, его содержательное богатство. Следовательно, подчеркивал Дьюи: «Главное в опыте — именно это сочетание активности и страдательности, а не его когнитивный аспект... Опыт оказывается познавательным, толь-

ко если он кумулятивен, восходит к чему-то, имеет смысл» [2. С. 134].

Д. Гаррисон и Э. Шаргель отмечали, что Гуссерль концентрирует внимание на когнитивном, в то время как Дьюи, — на манипулятивном аспекте опыта. «Теперь мы видим, — заключали авторы, — существенные различия, которые как бы кроются в основаниях концептуального согласия» [1. С. 66—67]. Лангевельд четко уловил феноменологический смысл педагогики Дьюи. Жаль, что в этот период находки немецких и англо-американских эмпириков взяли верх. Развернувшиеся «парадигмальные войны» между свободной, объективной, эмпирической педагогической наукой и защитниками феноменолого-герменевтического подхода (Лангевельд) не позволили детально ознакомиться с подходами Дьюи к образованию и школьному обучению в Нидерландах вплоть до 1990-х гг.

Натурализм Дьюи — это признание природы всеобъемлющим и центральным принципом философствования. Природа для Дьюи — это миллионы лет эволюции Вселенной. За интеракциями опыта, представленными в виде знания, ценностей, переживаний, лежит более фундаментальное, непознавательное и нелингвистическое взаимодействие. Природа все контролирует: она либо поддерживает, либо блокирует, либо модифицирует переживаемое в опыте. Трактовка опыта как длительности и непрерывности позволила ученому рассматривать научную, философскую, литературную, социальную, эстетическую культуры в единстве и коммуникации.

На первый взгляд, натурализм Дьюи весьма уязвим для критики с

позиций «чистой феноменологии». На самом же деле это не совсем так. Во-первых, обманчивым является впечатление, будто понимание Дьюи опыта лежит в русле естественной установки. Дьюи со всей определенностью указывает, что отношения между объектами не могут быть восприняты вне опыта. Так, касаясь вопроса о среде как источнике опыта, элементами среды он считал все, с чем взаимодействует индивид. «Окружающая среда — это любая ситуация, обеспечивающая во взаимодействии с личными потребностями, желаниями, целями и способностями проживаемый опыт» [2. С. 343].

Во-вторых, приоритет, отдаваемый Дьюи деятельным элементам опыта перед когнитивными не означает недооценки важности рациональной рефлексии в процессе консолидации опыта, его интенциональности и проективности. «Мышление, — утверждает Дьюи, — есть эксплицитное выражение интеллектуального компонента нашего опыта. Благодаря мышлению становится возможным целенаправленное действие» [2. С. 139]. В свою очередь, целенаправленное и осознанное действие имеет основанием уже не психологический, а трансцендентальный уровень опыта.

Учение, не связанное с разумным действием в отстаивании своей позиции, представлялось ему как метафизика в отрыве от физики.

П. Курти определил прагматический натурализм в самом общем смысле как «философское обобщение методов и выводов науки». Наука, в понимании Дьюи, «погрешима и способна к самокоррекции, она является продолжением критического смысла,

который используется в повседневной жизни; однако именно наука рассматривается в качестве самого эффективного метода проверки истинности и оценки того, что мы знаем о мире. Приверженность натурализма науке иногда формулируется как «принцип преемственности» (*The Principle of Continuity*)» [4. С. 21].

В философии образования Дьюи находит отражение и ряд положений теории соратника Дьюи по прагматизму Дж. Мида. В частности, рассмотрение социального действия как динамичного, находящегося в постоянном движении человеческого процесса. Мид, признавая важность процессов взаимодействия, писал: «Образование с философских позиций можно рассмотреть как процесс интернализации социального акта у отдельных индивидуумов и возбуждение в них социального интереса» [12. Р. 9].

Развитие человеческого мышления, по мнению Мида, происходит на трех ступенях: 1) эмоциональной (культ); 2) эстетической (миф); 3) аналитической (наука). Для эмоционального уровня развития мышления характерна непроизвольно-эмотивная реакция человека на объекты его окружения. Эта ответная реакция возникает на основе «рабочего образа». Согласно Миду, объект на этой стадии не осознается целиком. Значимость этой стадии в том, что мгновенный инстинктивный опыт включает в себя чувство ценности. Философ идентифицирует эту форму опыта с «культом». Именно культ обеспечивает индивиду достаточную информацию об объектах окружения. Как отмечает Мид, в культе нет ничего, кроме его практического эффекта.

Это так называемый «действующий культ», лишенный косвенной, дополнительной мотивации. Культовое действие не нуждается в объяснении [13. Р. 79–80].

На второй стадии, определяющей Мидом как «эстетический уровень развития мышления», появляется стремление расширить первоначальный «рабочий образ» объекта до «смыслового целого» и в то же время оценить его. Вид опыта на основе оценочного отношения Мид называет «эстетическим образом». Он считал конструирование эстетического образа сознательным процессом, действующим в противовес пассивной апперцепции. Форма, через которую этот вид опыта передается членам сообщества, Мид называет «мифом». Этот новый способ социализации заменяет культ, так как с изменением условий, в рамках которых возникали культы, многие из них потеряли свое значение. Потребовалось их объяснение и толкование. Как считает Мид, мифы появляются для того, чтобы объяснить утративший свой первоначальный смысл культ. Лишь на третьей стадии развития мышления — аналитической — человеческое сознание проявляется в полной мере. Аналитическое мышление зарождается тогда, когда понимание индивидом объекта или ситуации становится неадекватным. По мнению Мида, рефлексивное мышление возникает вследствие конфликта между различными возможными вариантами реагирования на объект [13. Р. 175].

Изменение социального окружения и усложняющаяся структура общества привели к тому, что индивид столкнулся с огромным разно-

образием возможных реакций, что и послужило толчком к развитию рефлексивного мышления и осознанию важности и значимости образования. Так Мид объясняет предпосылки становления рефлексивной парадигмы образования, важность которой отмечал Дьюи. Для него образование (с интеллектуальной точки зрения) живо связано с развитием рефлексивного мышления. Конечно, образование не исчерпывается интеллектуальным аспектом; существует необходимость формировать навыки практической полезности, а также уделять внимание нравственным нормам и развивать их, культивировать эстетическую оценку. Однако во всем этом есть, по крайней мере, элемент сознательного значения, считает соратник Мида, а значит мышления. Иначе, по его мнению, практическая деятельность становится механической и рутинной, нравственные нормы — слепыми и второстепенными, а эстетическая оценка становится сентиментальным пафосом [10. Р. 249–250].

На предшествующих уровнях развития мышления не существовало «сознательного метода» и материала образования. Образование примитивного (первобытного) человека включало два аспекта: 1) игра и имитация; 2) инициация. Основная цель этих первых образовательных усилий состояла в эмоциональной реакции, возникающей впоследствии у ребенка. Лишь в сократическом диалоге Мид усматривает «образовательный метод», который становился новой формой социализации членов античного полиса. Разрабатывая ступени проблемного метода, Дьюи развивает идеи Мида и противопоставляет

этот метод «формальным ступеням» Гербарта.

Надо отметить, что на аналитическом уровне мышления в дополнение к «образовательному методу» Мид выделял язык и общение как «образовательную среду». Функция общения в образовании и образования в общении является центральным пунктом прагматизма как философии образования. Образование включает общение, и оно, в той или иной форме, влияло на общение и контролировало его [13. Р. 76–77].

Теория общения является одним из ключевых элементов прагматизма Дьюи как философии образования. Это импонировало его почитателям в Голландии. Определение образования через понятия «координация», «реконструкция опыта» дополняется у Дьюи теорией общения. Важным понятием прагматизма является также понятие «интерсубъектность», выражающее внутреннюю субъективно-личностную сторону общения. Общение понималось прагматистами (Дьюи, Мид) не как обмен лингвистическими знаками, а как процесс делания чего-либо сообща, установление кооперации, сотрудничества в деятельности, где есть партнеры, и где деятельность каждого определяется и регулируется этим партнерством.

Заслуга Дьюи в том, что он сумел конструктивно использовать ценные наработки своих коллег и предшественников, направив свою философию на решение образовательных проблем и став создателем новой философии образования — прагматизма. Уже в начале XX в. Дьюи настаивал на том, чтобы философию образования не сводили лишь к определенной об-

ласти общей философии. В работе «Соотношение науки и философии как основа образования» Дьюи писал, что философия образования является, в конечном счете, самой важной фазой философии, поскольку именно через образовательные процессы и получается знание, так как они не ограничиваются лишь приобретением знаний и соответствующих умений. Они направлены на интеграцию полученного знания с вынесенными из него проявлениями и отношениями [11. Р. 16]. Дьюи отмечал: «Философия приобретает значимость великих систем, когда ей удастся конденсировать в себе драматические действия людей и совпасть с ситуацией, на которую реагируют люди» [9. Р. 7].

Благодаря усилиям С. Филиппи-Зиветс Ван Ризем педагогические взгляды Дьюи получили достаточную известность в системе дошкольного воспитания. Она называла Дьюи «пионером образовательной реформы». Член голландской ассоциации Монтессори, Филиппи, сравнивая Монтессори и Дьюи, положительно отзывалась об экспериментальном опытническом подходе Дьюи к образованию ученика в противовес догматическому и жесткому использованию образовательных инструментов в концепции Монтессори, а также ее сензитивным периодам. Она очень высоко ценила вклад Дьюи в образование молодежи: отмечала верное понимание им неразрывной связи между дошкольным блоком, а также начальной и средней школой, соглашалась с рядом его положений в области генетической психологии, которые рассматривались ею как часть критики формального обучения (Фребель,

Гербарт) и формального подхода к образовательным инструментам (Монтессори). В своих работах по проблемам дошкольного воспитания голландская исследовательница опиралась на многие положения Дьюи. Ученики Филиппи У. Нейкамп и А. Столл также придерживались идей Дьюи. Столл в своих пособиях для студентов Христианского дошкольного педагогического колледжа дала положительную оценку педагогического наследия американского реформатора, что позволило обеспечить «зеленый свет» педагогике Дьюи в системе дошкольного воспитания Нидерландов.

Таким образом, можно сказать, что в дошкольной системе Нидерландов педагогические идеи Дьюи реализовались в достаточно полной мере, однако поскольку профессия воспитательниц дошкольных учреждений была главным образом сферой женщин, а их в Нидерландах не часто рассматривали как влиятельную составляющую академического мира, да и сама область дошкольного воспитания рассматривалась скорее как «подготовка к настоящей школе», многие идеи педагогического наследия Дьюи в Нидерландах вплоть до последних десятилетий прошлого века просто игнорировались.

Инструментальный характер философии прагматизма Дьюи явился тем фактором, который сделал ее действительно полезной в философско-педагогическом дискурсе многих европейских стран. Отечественная исследовательница философии Дьюи Н. С. Юлина размышляла о том, что у культуры, вероятно, есть объективная потребность в некоторой дисциплине, которая, используя понятный

для этой культуры язык, выполняла бы коммуникативную, критическую, трансляционную функции, которая сопоставляла, оценивала различные типы знания и понимания, присущие картинам мира, и артикулированных на языке естественных наук, гуманитарных дисциплин, искусства, обыденного сознания. Философия Дьюи, по ее мнению, как раз и выполняла эту функцию, являя собой нечто вроде всеохватывающей модели.

И все же программа Дьюи в Нидерландах потерпела поражение до того, как возможные ее достоинства могли быть должным образом оценены. Не случайно потребовались десятилетия, чтобы вновь обратиться к педагогическому наследию Дьюи в Голландии. Проведение в 1993 г. в Нидерландах (г. Ухстрехст) европейской конференции на тему «Философия и педагогика прагматизма» явилось примечательным событием, интегрирующим гуманитарные ресурсы европейских интеллектуалов в попытке реконструировать прагматическую парадигму в образовании и выйти на проблему педагогического заимствования в контексте диалога между Европой и США. На конференции присутствовало 17 участников — представителей европейских стран, в том числе и России. Проблема влияния философии образования американского реформатора на образовательную реформу в Европе стала предметом детального обсуждения, а результаты

кросс-культурного диалога вылились в целую серию интересных публикаций. Достаточно назвать работу «Дьюи и европейское образование: общие проблемы и изучение кейсов» [7], изданную под редакцией Юргена Уолкерса и Хайна Рина в 2000 г.

В ходе диалога с европейскими учеными-дьюистами стало очевидным, что культурный, политический, образовательный и, конечно же, религиозный контексты играли очень значимую роль в восприятии идей реформатора Нового света Джона Дьюи.

Категоричное отвержение идей Дьюи в первой половине XX в. в Нидерландах, продемонстрировавшее приоритеты голландских педагогов и теоретиков того периода, сменилось явным ренессансом его идей в 1990-е гг. Стремление усилить исследовательский характер процесса обучения, акцент на интересубъектность, взаимодействие в педагогическом общении вновь акцентировали внимание на ключевых положениях педагогики Дьюи и стимулировали стремление нового поколения исследователей творчества Дьюи к новому прочтению его педагогического наследия, а также желание обратиться к ценному историко-педагогическому опыту и задать ему свои вопросы. И все же надо признать, что прагматическая педагогика Дьюи должна рассматриваться скорее как критический и конструктивный инструмент, а не как готовый рецепт для современной образовательной практики.

Список литературы

1. Гаррисон Д., Шаргель Д. Э. Дьюи и Гуссерль: удивительное сходство тематики / пер. с англ. // Феноменологические исследования. Владимир-Белмонт. — 1998. — № 2. — С. 66–67.
2. Дьюи Д. Демократия и образование / Д. Дьюи. — М., 2000. — 382 с.
3. Дьюи Д. Реконструкция в философии. Проблемы человека Д. Дьюи / — М.: Республика, 2003. — С. 69, 84, 85.
4. Курти П. Введение. Что такое прагматический натурализм? / П. Курти // Прагматический натурализм в американской философии. — М., 2003. — С. 21.
5. Berding J. W. A., Biesta G. J. J., Miedema S. List of Writings in Dutch by and about John Dewey. Internal publication, Leiden University, 1988.
6. Brickman W. W. John Dewey's Impressions of Soviet Russia and the Revolutionary World: Mexico-China-Turkey, 1929. New York Teacher's College Press, 1964. P. 1.
7. Dewey and European Education. General Problems and case studies / Ed. by Jurgen Oelkers and Hein Rhyn; reprinted from Studies in Philosophy of Education. Vol. 19. № 1–2, 2000. Kluwer Academic Publishers, 2000.
8. Dewey J. Experience and Education. Macmillan Publishing Company, 1938. P. 25. 29.
9. Dewey J. Reconstruction in Philosophy. Boston, 1948. P. 7.
10. Dewey J. The Process and Product of Reflective Activity: Psychological Process And Logical Form / John Dewey on Education // Selected Writing; ed. with an Introduction by Reginald D. Archambault. Chicago, 1964. P. 249–250.
11. Dewey J. The Relation of Science and Philosophy as the Basis of Education // Dewey J. On Education. Ed. By R.D. Archambault. The Univ. of Chicago Press. 1964. P. 16.
12. Mead G. H. The Philosophy of the Act. Chicago, 1938. P. 9.
13. Mead G. H. The Philosophy of Education. Student Notes, taken by J. Hammat. Chicago, 1911. P. 76–77, 79–80, 175.
14. Sidorsky D. John Dewey, The Essential Writings. New York, 1977. P. 7.