

## ПАМЯТНЫЕ ДАТЫ ИСТОРИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ



Г. Б. Корнетов

**К 155-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ  
ДЖОНА ДЬЮИ  
(1859–1952)**

УДК 371.4+101.9

ББК 74.03+87.3

**20 октября 2014** года исполнилось сто пятьдесят пять лет со дня рождения Джона Дьюи, великого реформатора образования, американского философа, социолога, психолога и педагога, признанного идеолога демократии.

**Ключевые слова:** демократическая педагогика; образовательная среда; педагогические ситуации; школа; цель воспитания.

G. B. Kornetov

**BY THE 155<sup>TH</sup> BIRTHDAY ANNIVERSARY  
OF JOHN DEWEY  
(1859-1952)**

**October 20th, 2014** marked 155 years since the birth of John Dewey, the great reformer of education, the American philosopher, sociologist, psychologist, educator and ideologist of democracy.

**Key words:** democratic pedagogy; educational environment; pedagogical situations; school; the purpose of education.

Американского философа, социолога, политолога, педагога и психолога Д. Дьюи (1859–1952) по праву относят к числу самых выдающихся и влиятельных мыслителей XX столетия. Ученый-энциклопедист являлся одним из главных идеологов демок-

ратии участия и величайшим реформатором образования XX в. Для Д. Дьюи, безусловного приверженца социал-реформизма и либеральной демократии участия, главным рычагом демократизации общества являлось «универсальное образование»,

Просвещение, которое он понимал в самом широком смысле. Школа была для него главным инструментом социальной реконструкции, а педагогика — практическим выражением философии. В необъятном наследии Д. Дьюи вопросам образования принадлежит особое место. Будучи автором около тысячи книг и статей, он более 180 работ посвятил педагогическим проблемам. Эти работы переведены на 35 языков и оказали огромное влияние на теорию и практику образования во всем мире. Д. Дьюи разрабатывал проекты образования по просьбе правительств Мексики, Турции, Китая, Японии, Южной Африки [13]. В 20-х гг. прошлого столетия он был властителем дум советских педагогов, его идеи легли в основу реформ образования в первое десятилетие советской истории.

Д. Дьюи родился еще до отмены рабства в США, был свидетелем окончательного утверждения индустриальной цивилизации в развитых странах и умер после Второй мировой войны в эпоху ядерного противостояния двух социальных систем, когда мир стоял на пороге перехода к постиндустриальному обществу. Д. Дьюи был очевидцем грандиозных социальных и технологических изменений, происходивших в его стране и во всем мире. Экспериментальный характер мышления, присущий научному пониманию действительности, пронизывает все его мировоззрение. Будучи одним из создателей и главных идеологов философии прагматизма, Д. Дьюи видел в полезности главный критерий определения истинности всего и вся. Только

результаты завершённой работы, по его убеждению, могли подтвердить или опровергнуть правильность понятий и теорий, которые выступали инструментами познания и преобразования человеком окружающего мира. Прагматизм (прагма — греч. дело, действие) был для Д. Дьюи философией, которая должна не просто созерцать и объяснять действительность, а помогать людям решать их жизненные проблемы. Философию он мыслил как теорию просвещения, как инструмент обучения разумности, как средство, позволяющее сделать жизнь людей лучше. Идея действия и активности, утверждаемая прагматической философией, обращала Д. Дьюи к проблеме педагогической организации деятельности активности людей. Эта проблема оказывалась в его учении целью, смыслом и способом их существования и развития и имела безусловную социальную природу, ибо подобная идея могла реализоваться только в обществе, в системе связи с другими людьми и на основе использования достижений человечества.

Начав свой путь в науке с исследования философии Г. Гегеля, Д. Дьюи обратился к педагогическим проблемам, будучи профессором Мичиганского университета (1884—1894), где с 1889 г. стал заведовать кафедрой философии. Сотрудничество Д. Дьюи с Халл-Хаусом, уникальным реабилитационным, образовательным и культурно-просветительским учреждением, основанным Д. Аддамс в иммигрантском районе Чикаго в 1889 г., способствовало формированию его понимания школы как «общества в

миниатюре», социального центра, очага демократии. В насыщенной культурной среде Халл-Хауса воплощался восходящий к Я. А. Коменскому идеал «школы-музея» и «школы-мастерской». Учащиеся свободно общались в процессе освоения достижений человечества и продуктивной деятельности, тесно взаимодействовали с обществом, активно участвуя в его делах и привлекая к решению проблем школы.

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

В 1904–1934 гг. Д. Дьюи — профессор философии Педагогического колледжа Колумбийского университета. В эти годы он продолжал разрабатывать оригинальную концепцию образования, много времени уделял

подготовке учителей нового типа. В 1916 г. Д. Дьюи опубликовал свое главное педагогическое произведение «Демократия и образование», получившее широкий международный резонанс. В 1936 г. в работе «Опыт и образование», продолжая развивать свое понимание педагогических проблем, он предостерегал от крайностей радикального реформаторства в образовании.

Уже в начале XX в. Д. Дьюи становится признанным международным авторитетом в вопросах образования. Его педагогические идеи оказались востребованы не только теоретиками и практиками образования, но и правительствами многих стран мира. Д. Дьюи является самой мощной фигурой в ряду лидеров движения новых школ и реформаторской педагогики, боровшегося против традиционного авторитарного образования.

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

Всю свою жизнь Д. Дьюи посвятил борьбе за идеалы демократии. Современный американский философ и политолог М. Сандел, опираясь на фундаментальное исследование А. Райна «Джон Дьюи и вершина американского либерализма», дал глубокую интерпретацию дьюиистскому

пониманию демократии и либерализма, показал их неразрывную связь с оригинальной философией образования Д. Дьюи [14]. М. Сандел пишет, что для Д. Дьюи демократия — это не просто учет желаний и вкусов каждого человека, какими бы странными они не казались, но образ жизни, способствующий развитию у граждан способности к «умному деланию». По глубоко-му убеждению Д. Дьюи, демократия представляла собой нечто большее, чем форму политической организации, где меньшинство подчиняется большинству. Для него это был образ жизни, который способствует общению и обсуждению важных вопросов гражданами — обсуждению, ведущему к обдуманному коллективным действиям. Д. Дьюи превозносил демократию практически за те же достоинства, которые ставил в заслугу науке: она учитывает почти все точки зрения, не отменяет сходу никакие варианты, дает всем идеям равный шанс доказать свою ценность, способствует прогрессу и не полагается на авторитеты.

Либерализм Д. Дьюи строился не на признании прирожденных неотчуждаемых прав людей или общественном договоре, а на идее, согласно которой свобода означает такое участие в общественной жизни, которое позволяет каждому индивиду реализовывать себя и свои особые качества. Проблема свободы заключается не в том, как сочетать и примирить права личности с требованиями общества, а в том, как построить целый общественный строй, обладающий духовной властью, которая воспитывала и направляла бы как внешнюю,

так и внутреннюю жизнь людей. Гражданские свободы жизненно необходимы для такого общества не только потому, что позволяют людям преследовать свои собственные цели, но и потому, что только они могут обеспечить общественную коммуникацию, свободный обмен мнениями и право на получение информации, без чего не может быть демократического общества.

Основное значение демократии Д. Дьюи видел не столько в том, что она обеспечивает механизм равных возможностей для всех, сколько в том, что она создает такую форму организации жизни общества, охватывающую все сферы и образы жизни, в которой все способности и возможности личности могут получить подпитку, поддержку и руководство. Для Д. Дьюи основным предметом, которым должен был озаботиться «новый либерализм», являлась не социальная справедливость, не права человека, а образование, дело формирования определенных интеллектуальных и поведенческих привычек, интеллектуальных и этических моделей поведения, которые готовили бы граждан к взаимным обязанностям коллективной жизни в обществе. Школа призвана стать моделью социума, готовить детей к участию в жизни гражданского общества и демократического государства, которые, в свою очередь, будут формировать у граждан потребность и умение работать на общее благо.

М. Сандел обращает внимание на то, что для Д. Дьюи основная проблема американской демократии того

времени заключалась не в недостаточном внимании к вопросам социальной справедливости и прав человека, а в плохом состоянии общественной жизни, которое происходило из несоответствия между обезличенным и бюрократическим характером современной Д. Дьюи экономики и самознанием американцев. Вначале казалось, что эрозия традиционных форм общинности и власти под воздействием торговли и промышленности ведет к освобождению личности.

Однако вскоре американцы обнаружили, что исчезновение общины влечет за собой совсем другие последствия. Хотя новые формы коммуникации и технологии вызвали новую, более широкую взаимозависимость, они не принесли чувства причастности к общим целям и делам. Д. Дьюи подчеркивал, что никакое количество совокупного коллективного действия, взятое само по себе, еще не означает сообщества. Он полагал, что для возрождения демократии необходимо было возрождение коллективной общественной жизни, что, в свою очередь, зависело от создания новых общественных институтов, особенно школ, которые могли бы готовить граждан к эффективной деятельности в рамках современной экономики.

Д. Дьюи, по сути, продолжил две линии социального реформаторства, уходящие в глубь веков. Одну из этих линий обозначил Платон, связавший (вслед за Сократом) совершенствование общества с совершенствованием человека путем просвещения и обосновал саму возможность утверждения справедливого социального по-

рядка и государственного устройства при помощи правильного образования его граждан. Другую линию обозначил Я. А. Коменский, выдвинувший идеал панпедии как всеобщего образования умов, должного привести человечество к пансофии (всеобщей мудрости), лежащей в основе гуманистического мирового порядка. Д. Дьюи выдвинул идеал универсального образования — образования каждого отдельного человека и всего народа, создающего предпосылки и условия для трансформации социальных, экономических, политических обстоятельств жизни людей в логике гармонизации интересов индивида и общества, предоставления возможности для самоосуществления каждого человека в условиях конструктивной коллективной жизни.

В отличие от классического либерализма Д. Дьюи трактовал общество не как сумму изолированных индивидов, а как целостный социальный организм, члены которого связаны общими интересами. Он писал: «Существуют только три альтернативы: 1) общество должно существовать во благо индивидов; 2) или у индивидов должны быть такие цель и образ жизни, которые для них установило общество; 3) или же общество и индивиды — это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им. <...> Именно вследствие того, что общество состоит из индивидов, логично предположить, что индивиды и отношения ассоциа-

ции, которые удерживают их вместе, должны иметь равную важность. В отсутствие сильных и конкурентных индивидов не на чем было бы держаться узам и связям, образующим общество. Вне объединения друг с другом индивиды являются изолированными, они блекнут либо начинают враждовать друг с другом, и конфликт между ними пагубно сказывается на их развитии. Закон, государство, церковь, семья, дружба, производственные союзы — эти и другие институты и организации необходимы индивидам для роста и определения своих уникальных способностей и задач» [8. С. 119].

Мотивация членов общества должна быть неразрывно связана с осознанием и принятием ими ценности совместной жизни, с пониманием ими общего блага не просто как совокупности частных интересов отдельных граждан, а как некой общей цели, соответствующей и нуждам общества в целом и приносящей удовлетворение каждому. Основная задача образования — сохранение равновесия между социальными задачами обучения и воспитания, с одной стороны, и индивидуальными потребностями ребенка — с другой. Д. Дьюи писал: «Установление такой формы социальной жизни, в которой интересы переплетаются и взаимопроникают, где прогресс или перестройка являются важным фактором, делает демократическое общество более чем какое бы то ни было другое заинтересованным в целенаправленном и систематическом образовании. <...> Поскольку демократическое общество отвергает

внешнее принуждение, ему приходится искать опору в добровольном благорасположении и интересе, которые могут быть созданы лишь посредством образования» [1. С. 85].

Будучи убежденным сторонником демократии и утверждая, что «общественные устройства, законы и институты» созданы для человека, а не человек существует для них, Д. Дьюи считал, что они являют собой «средства сотворения индивидуумов». Он требовал рассматривать любое государственно-общественное устройство с точки зрения создания условий для раскрепощения человеческих способностей, превращения их в реальную силу и «согласования их друг с другом как прообразов эффективных общественных сил» [8. С. 122, 124]. При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что «общество и индивиды — это соотносимые сущности, они органично подходят друг к другу, и при этом общество требует от индивидов служения и подчинения себе, но в то же время существует для того, чтобы служить им» [8. С. 119]. Демократию он считал механизмом, способным обеспечить реальную гармонизацию отношений общества и каждого составляющего его индивида.

Д. Дьюи обращал внимание на то, что «демократия — это боевая игра. Когда ее идеалы подкрепляются идеалами научного метода и основанного на опыте разума, она становится способной к дисциплине, активности и организации» [2. С. 383]. Он писал, что «демократия есть понятие социальное, т. е. этическое, и на его этическом значении основывается его

значение как понятия, относящегося к правлению. Демократия представляет собой определенную форму правления только потому, что она есть определенная форма нравственного и духовного общения. <...> Демократический идеал включает свободу, ибо демократия — ничто без внутреннего выбора идеала и без свободного внутреннего следования ему. <...> Равенство в истинном его значении, синонимично определению демократии» [12. С. 28, 30].

Понимая демократию как «обозначение жизни свободного, развивающегося сообщества», Д. Дьюи подчеркивал: «В индивидуальном плане демократия заключается в том, что каждый человек обладает своей мерой ответственности в деле формирования образа действий своей группы и управления ее поведением, а также в том, чтобы по мере необходимости разделять защищаемые группой ценности. А в групповом аспекте демократия означает высвобождение потенциций индивидуальных членов группы, осуществляемое в гармонии с общими интересами и на благо всей группы» [4. С. 108]. Д. Дьюи отмечал, что «демократия — нечто большее, чем просто определенная форма правления. Прежде всего, это форма совместной жизни, форма взаимообмена опытом. При демократии в обществе постоянно растет число людей, готовых согласовывать свои действия с действиями других и учитывать чужие интересы, определяя цель и направления своих собственных» [4. С. 105]. Обращая внимание на то, что «понятие демократии шире и полнее чем

любое из его воплощений в конкретном государстве, даже образцовом», Д. Дьюи отмечал, что идея политической демократии для того, чтобы быть реализованной, «должна проникнуть во все виды человеческих ассоциаций: в семью, школу, промышленность, религию».

Раскрывая сущность демократии, Д. Дьюи акцентировал внимание на ее связи с образованием. Он писал: «Внешними и главным образом чисто техническими символами и выражениями демократии являются избирательная урна и правило большинства. Это лишь приемы, приспособления, наилучшие из когда-либо созданных, но в основе их лежат две идеи: во-первых, возможность, право и обязанность каждого индивида формировать собственные убеждения, а также высказывать убеждения, касающиеся его места в общественном устройстве и отношения данного устройства к его личному благосостоянию; во-вторых, это признание каждого члена общества индивидуальным и равным и в то же время равным всем остальным, в силу чего решающее общественное волеизъявление считается совокупным выражением идей большинства. Думаю, до нас, возможно, лишь недавно начало доходить, что именно эта вторая идея и является стержнем всякого серьезного образования. Еще в школьных стенах мы начинаем понимать, что знание, развивающее наш ум и характер, приходит не 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 подноготная ее опыта к данному времени может быть еще незначительна и слаба; и, наконец, что просвещенность приходит с отдачей и приобретением, с обменом опытом и идеями» [8. С. 158].

Для Д. Дьюи было «очевидно, что связь демократии и образования является обоюдной, взаимообратной, просто-таки кровной связью». По его мнению, «демократия сама по себе есть принцип педагогики, ее критерий и политика». Он отмечал, что демократическая политика сама по себе «имеет воспитательное значение, поскольку она возлагает на нас как индивидуальных граждан демократического общества обязанность размышлять над тем, чего мы как личности хотим, каковы наши потребности и проблемы». А демократия «неспособна выстоять, а тем более развиваться без поддержки со стороны образования — в этом самом узком смысле слова, который мы чаще всего и используем, образования, получаемого в семье, и тем более того образования, которого мы ждем от школы» [8. С. 157, 159].

Подчеркивая, что в условиях демократии «ответственность за поведение общества и управление лежит на каждом члене общегития», Д. Дьюи указывал, что образование должно «подготовить каждого человека к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие в делах управления». Если дети, писал он, «приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это

сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и распространения демократических идеалов» [10. С. 32–33].

Д. Дьюи отмечал, что «образовательные задачи не могут быть решены простой работой с разумом человека, без действий, производящих реальные изменения в институтах. Идея, что установки человека можно изменить всего лишь “моральными” средствами, опирается на предположение, что везде происходит лишь внутри личности как таковой; данная идея представляется одним из образцов устаревшего способа мышления, который должен быть изменен» [2. С. 366].

По глубокому убеждению Д. Дьюи, образование есть основной метод социальных преобразований и демократического прогресса. Он писал: «Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства... Такой взгляд совместим и с индивидуалистическим и с социалистическим идеалом. Он в должной мере индивидуалистичен, так как признает необходимость развития нормальной личности, образования известного характера как единственной основы нормальной жизни. Он социалистичен, так как признает, что создание этой нормальной личности (выработка этого нормального характера) обуславливается не столько правилами личного поведе-

ния, примером и увещаниями, сколько влиянием на индивида известных форм общественной жизни, может достигать этических результатов» [3. С. 30].

Д. Дьюи указывал на неразрывную связь генезиса демократии со становлением системы массового школьного образования: «Народные школы возникают в период пробуждения духа свободы и демократии. Все больше и больше людей сознают, что никакого равенства не может быть, пока наука, с быстротой гиганта изменяющая все общественные и индустриальные отношения, остается достоянием кучки избранных. <...> Потребность во всеобщем образовании — одно из величайших следствий произошедшей перемены. С сознанием этой перемены возникли народные школы» [11. С. 20].

Однако одного создания системы массового народного образования, воспроизводящей старую школьную модель, для поддержания демократии недостаточно. Рассматривая школьную систему в качестве единственного фундаментального инструмента, творящего общество, Д. Дьюи подчеркивал, что «пока не найдено правильное решение вопроса “чему и как учить?”», образовательная деятельность школ будет представлять угрозу для демократии» [9. С. 19]. Он был убежден, что школа — это «первый, перво-степенный и наиболее продуманный канал, посредством которого те ценности, которые дороги какой-нибудь общественной группе, и те цели, которые она стремится осуществить, распространяются и становятся до-

ступными мысли, обзору, суждению и выбору индивидуума». Д. Дьюи доказывал, что «школа в условиях демократии, если только она верна своей роли образовательной инстанции, служит осуществлению демократической идеи о преобразовании знания и понимания, то есть энергии действия, в неотъемлемую внутреннюю составляющую ума и характера личности» [8. С. 159]. Для него «первая задача народной школы — научить ребенка жить в общежитии, где он начинает осознавать самого себя, понимать свои обязательства по отношению к этому общежитию и приспособляться к общей жизни. Лишь когда он достигнет успеха в этом отношении, он сможет культивировать чисто интеллектуальные запросы своего я» [9. С. 19].

Критикуя старую школу, Д. Дьюи рисовал идеал нового образования — образования для демократии: «Традиционный тип образования, приготавливающий к покорности и повиновению, к выполнению заданной задачи только потому, что она задана, независимо от ее назначения и смысла, годится для авторитарного общества. Покорность, повиновение необходимы там, где единая глава определяет жизнь и учреждения народа. Но в демократии такие качества мешают успешному управлению и организации общества. Наше знаменитое краткое определение демократии как “управления народом для народа и через народ” лучше всего характеризует особенности демократического строя. Ответственность за поведение обще-

ства и управление лежит на каждом члене общежития. Поэтому-то образование должно каждого готовить к этой ответственности, ознакомить с условиями жизни и нуждами народа как целого, развивать свойства и способности, гарантирующие плодотворное участие граждан в делах управления. Если дети приучаются только подчиняться приказаниям делать то или другое потому, что им это сказано, если в детях не развивают доверия к собственным силам и самостоятельного мышления, само собой нагромождаются препятствия на пути усовершенствования демократии и распространения демократических идеалов. <...> Демократия, возвышающая, как свой идеал, равенство возможностей, требует такой организации школы, где бы обучение и общественное приложение знаний, теория и практика, работа и понимание значения выполняемой работы были бы объединены с самого начала и для всех» [11. С. 32–33].

Д. Дьюи предлагал превратить каждую из «школ в зародыш общественной жизни, создать в ней активную работу, которая отражала бы жизнь более широкого общества и была бы проникнута насквозь духом искусства, истории и науки. Когда школа воспитает и выработает из каждого ребенка нашего общества члена подобной маленькой общины, пропитает его духом служения обществу и снабдит его средствами для творческой самостоятельности, тогда мы будем иметь самую твердую и самую лучшую гарантию в том, что и широкое общество станет достойным,

более приятным и более гармоничным» [10. С. 33].

Видя в школах эмбрионы общественной жизни, Д. Дьюи обращал особое внимание не только на необходимость общественной заботы об образовании, но и на необходимость органической связи школ с непрерывным потоком социальной жизни: «В этом отношении роль общества в формировании школ очень значительна. Там, где на школу смотрят как на нечто изолированное, необходимую условность, школа и остается таковой, как бы не совершенствовались методы обучения. Напротив, если общество требует от своих школ конкретного, видимого, признает, что они вносят свою лепту в общее благосостояние наравне с другими общественными учреждениями, использует интересы и энергию юных граждан, а не только держат их под контролем, пока они вырастут, — в таком обществе школы играют роль социальных институтов, развивают общественные интересы и отношения» [11. С. 22–23].

Д. Дьюи обосновал понимание школы как социального центра. Он в полном объеме учел опыт сетлементов, которых в городах Соединенных Штатов насчитывалось в 1911 г. более 400. «Успех школы как сетлемента», — писал он, — лишь подчеркивает, что школа естественно и логически — центр социальной жизни района <...> Соединение школы и сетлемента в одном учреждении ведет к значительной экономии средств — вопрос очень важный для района, где социальный и экономический уровень

жизни на- столько низок, что не приходится говорить об особенно преуспевающих гражданах» [11. С. 31, 32]. При этом не только школа оказывается ресурсом развития сообщества. Сообщество, в свою очередь, начинает поддерживать школу: «Положение, что школы служат демократии, благу граждан, уже не формула, а очевидный и реальный факт. Когда широкие слои населения замечают, каким важным фактором в общественной жизни и социальных активностях является их школа, — они, естественно, идут ей навстречу, оказывают помощь и поддержку, предоставляют школе разные учреждения, возможности исследования» [11. С. 20, 32].

Д. Дьюи показал неразрывную связь демократии и образования и обосновал необходимость радикального реформирования массовой школы в целях превращения ее в институт, обеспечивающий развитие каждого человека как субъекта демократии, способного к самостоятельной, свободной, ответственной самореализации в эффективном сотрудничестве с другими людьми. Школу он рассматривал в широком социальном контексте, как институт, связанный тысячами невидимых нитей с сообществом, взаимодействующий с ним, являющийся важнейшим ресурсом его развития, использующий потенциал социума для решения задач образования подрастающих поколений, воспитания их в духе демократии. Именно под влиянием его идей началось особенно интенсивное обсуждение сущности, путей и способов демократизации образования, резко возрос интерес к

демократическому образованию как таковому.

Д. Дьюи трактовал образование как процесс воспитания, обучения, развития человека, который имеет своим результатом приведение подрастающих членов социума в соответствие с принятыми в нем нормами. Понимая образование в самом широком смысле — как средство социальной преемственности, Д. Дьюи утверждал, что:

— «образование состоит прежде всего в передаче опыта посредством общения»;

— «общение — процесс соучастия в опыте, превращающий его в общее достояние»;

— «общий опыт изменяет установок всех участников»;

— «смысл любого вида объединения людей состоит в конечном счете в том вкладе, который оно вносит в повышение качества общественного опыта» [1. С. 14–15].

Для Д. Дьюи истинное образование «достигается путем возбуждения способности ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требования побуждают его действовать в качестве члена коллективного целого, заставляют его выйти из первоначального узкого круга его поступков и чувств и судить о себе с точки зрения благополучия той социальной группы, к которой он принадлежит» [3. С. 3–4].

По мнению Д. Дьюи, по мере распространения формального школьного обучения возрастает опасность разрыва между опытом, получаемым в естественных объединениях людей,

и опытом, который приобретает в школе: «Школа занимается теми элементами культуры, которые выпадают из структуры повседневной жизни, но существуют преимущественно в виде специализированной информации, выраженной в символах. Поэтому-то распространенное представление об образовании не видит его социальной роли, идентичности со всеми формами человеческих объединений, влияющих на человеческое сознание. <...> Если приобретение информации и специальных интеллектуальных навыков не влияет на формирование социальных установок, то повседневный жизненный опыт не осмысливается, а школы выпускают людей, “ушлых” лишь в учении» [3. С. 21]. Поэтому одной из основных педагогических проблем Д. Дьюи считал поддержание равновесия между формальной и неформальной, целенаправленной и спонтанной составляющими образования.

Человек, утверждал Д. Дьюи, живет, действует и развивается под влиянием окружающей его среды, завися в каждом своем шаге от ожиданий, требований, одобрения или осуждения окружающих его людей, «социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая порождает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет за собой определенные последствия» [3. С. 21]. Главное в установках людей формируется под спонтанным влиянием среды независимо от обучения. Целенаправленное образование может лишь предоставить возможности

для более полного проявления сформировавшихся таким образом способностей; оно может отшлифовать их, содействовать их более продуктивному и осмысленному проявлению.

Д. Дьюи рассматривал школу как целенаправленно организованную социальную среду, направленную на воспитание и обучение подрастающих поколений, которая призвана создать:

- упрощенную среду, способствующую овладению учащимися фундаментальными элементами социальной среды посредством их специального отбора и организации («содействие становлению и развитию желательной системы отношений к миру»);

- очищенную среду, защищающую учащихся от неприемлемых черт социальной среды («очищение и оптимизация положения дел, реально существующего в обществе»);

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

Рассматривая школу как социальное учреждение, а образование как социальный процесс, который является не подготовкой к жизни, а самой жизнью, Д. Дьюи доказывал, что «школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на слу-

жение общественным целям. <...> Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами» [3. С. 5].

По убеждению Д. Дьюи, школа, являясь искусственно создаваемой образовательной средой, должна быть максимально приближена к естественной социальной среде жизни ребенка. «Вполне мыслимо создать для детей в школе такую же естественную жизнь, какой они живут вне школы. <...> Самый надежный путь к оживлению школьной работы лежит через более тесную связь с местными интересами и занятиями» [11. С. 19], — подчеркивал он. Это станет предпосылкой для успешного решения двух важных взаимосвязанных проблем. Во-первых, позволит максимально приблизить учебно-воспитательные школьные ситуации к реалиям детской повседневности, что должно способствовать личностному принятию их ребенком. И, во-вторых, научит ребенка действовать и общаться в обстоятельствах, максимально приближенных к реальному социальному бытию человека. «Мы должны. — писал он, — отыскивать в воспитании, получаемом из жизни, руководящие идеи для постановки дела в школе... Первые годы обучения протекают очень успешно задолго до школы, потому что тут все приобретаемые знания теснейшим образом связаны с потребностями, возникающими из определенных условий существования ребенка. <...> Чтобы найти наиболее успешные методы воспитания, лучше всего обратиться к

непосредственному опыту детей, когда известные знания становятся для них необходимостью, а не к школе, где учение — часто орнамент, нечто излишнее, навязанное школой. Обычно школы действуют в направлении, противоположном этому принципу. Школы берут науку взрослых, материал, не имеющий никакого отношения к нуждам развивающегося организма, и пытаются навязать это детям — меньше всего считаются с тем, что нужно детям в период роста» [11. С. 10—11]. Созревание требует времени, и его нельзя безнаказанно ускорять; пренебрегать силами и нуждами детства во имя достижений во взрослой жизни — преступление.

Школа должна быть предельно открыта социальному окружению, постоянно взаимодействовать с ним, использовать его ресурсы и в свою очередь влиять на него: «Для воспитателя, сознающего конкретно потребности и нужды демократии, всего существенные — установить возможно более полную и осмысленную связь между ребенком и окружающим миром как ради самого ребенка, так и для блага общежития» [11. С. 22].

Д. Дьюи выделял три общие цели образования по отношению к формирующемуся человеку: развитие в согласии с природой, социальная эффективность, приобщение к культуре. Организация развития детей в согласии с их природой требовала постановки ребенка в центр образовательного процесса, ориентации этого процесса на естественные закономерности роста человеческого организма, созревания человеческой психики. Понятие

социальной эффективности он наполнял демократическим содержанием и связывал с овладением культурой: «Педагогический смысл социальной эффективности как цели образования должен состоять в развитии способности свободно и полно участвовать в общей деятельности. Этого нельзя достичь вне культуры, поэтому результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, чего никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми. Вероятно, индивидуальную культуру лучше всего определить как способность к постоянному расширению спектра смыслов и точности их интерпретации» [1. С. 119].

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

участвовать в социальной жизни, суть нравственное 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» [5. С. 324].

Д. Дьюи исходил из того, что управление индивидуальными действиями людей осуществляется той социальной ситуацией, в которой они находятся и взаимодействуют с другими людьми. Задача школы, задача педагога способствовать через организацию совместной деятельности созданию таких ситуаций, которые приучают ребенка свободно и ответственно сотрудничать с другими детьми. Развитие ребенка в процессе освоения культуры должно быть одновременно его социальным становлением. Для Д. Дьюи «идеальная цель образования — научить самоконтролю» [5. С. 356], и двигаться к ней следует, включая ребенка в социальные ситуации, где самоконтроль оказывается необходимым условием продуктивного взаимодействия.

Д. Дьюи трактовал образование не как что-то, налагаемое на ребенка извне, а как рост, развитие свойств и способностей, с которыми каждый человек появляется на свет. Утверждая, что «рост — не то, что делает с детьми кто-то другой, они растут сами», что «жизнь есть развитие, а развитие, рост есть жизнь», он отмечал, что «на языке педагогики это означает, во-первых, что образовательный процесс не имеет

цели вне себя, он и есть своя собственная цель, и, во-вторых, что образование есть процесс непрестанной реорганизации, перестройки, преобразования» [1. С. 51]. По мнению Д. Дьюи, «не существует никакой цели роста, кроме дальнейшего роста, нет и ничего, чему должно бы подчиняться образование, кроме дальнейшего образования. <...> Поскольку рост есть свойство жизни, образование — то же самое, что рост, оно не имеет цели вне себя. Ценность школьного образования определяется тем, в какой мере оно формирует стремление к непрерывному росту и обеспечивает средствами осуществление этого стремления в жизни» [1. С. 53–54].

Для Д. Дьюи управление развитием ребенка в процессе образования предполагает направленное содействие его росту, «подталкивание» его активности в определенном направлении, направлении деятельности к ее собственной цели. Управление должно соответствовать условиям момента и одновременно упорядочивать отдельные действия. Дьюи утверждал, что, «с одной стороны, чисто внешнее руководство невозможно — среда может в лучшем случае предоставить стимулы, способные вызвать те или иные реакции. С другой — сами реакции основаны на уже имеющихся у индивида тенденциях... Разумное и мудрое руководство поведением других людей непременно учитывает имеющиеся у них инстинкты и привычки. Любое управление есть не что иное, как перенаправление, перевод уже происходящего действия в другое русло. И если мы не отдаем себе от-

чета в действующих силах, все наши попытки руководства почти наверняка обречены на провал» [1. С. 30].

Педагог должен использовать любую возможность, обеспечивающую включение в действие собственной установки человека на участие в достижении желаемого результата, создание у него внутренней потребности двигаться в нужном направлении. При этом участие в совместной деятельности является главным способом формирования установок ребенка. По мнению Дьюи, «наиболее фундаментальными средствами управления являются не прямые личные указания со стороны других людей (сколь бы ни был важен такой способ управления в отдельные критические моменты), не нравоучения, а влияние на разум, проявляющийся в привычках понимания, которые складываются в процессе согласованного с другими людьми использования разнообразных предметов» [1. С. 37].

Воздействие одного человека на разум другого возможно лишь на основе использования естественных или искусственных физических условий таким образом, чтобы возбудить у него ответную активность. Для Дьюи образование не «рассказывание и слушание», а активный и конструктивный процесс. Подлинные стимулы образования опираются на детскую мотивацию, отвергают использование принципа кнута и пряника. Необходимо заботиться о развитии конкретных способностей каждого ученика, а не требовать от всех учеников соответствия единому усредненному и условному стандарту.

Д. Дьюи считал, что вопрос: «должно ли образование готовить детей к будущему, — это псевдовопрос. Если образование есть рост, оно должно как можно полнее использовать имеющиеся сейчас возможности и тем самым готовить людей к встрече с будущими требованиями» [1. С. 56]. Отвергая представления об образовании как о процессе подготовки или обретения готовности, Д. Дьюи утверждал, что «образование — это непрерывный процесс роста, имеющий целью появление на каждом его этапе дополнительных возможностей роста» [1. С. 55].

Подводя итог своему пониманию сущности образования, Д. Дьюи писал: «Одни понимают образование как раскрытие врожденных 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 ее мгновение собственным пониманием его смысла. Таким образом, мы можем опре-

делить образование как перестройку или реорганизацию опыта, которая расширяет его смысл и увеличивает способность человека выбирать направление для последующего опыта» [1. С. 75–76].

Для Д. Дьюи понятие «образование» неразрывно связано с понятием «опыт». Он понимал опыт как результат взаимодействия живого бытия с физическим и социальным окружением, как процесс, историю, коммуникацию, как жизненный мир человека во всех его проявлениях. Рефлексивное отношение человека к своему опыту, осознание сопряженности с природой и культурой, неразрывность мыслей, действий и практики провозглашались им как необходимые условия разумного мышления и поведения, свободы и ответственности. Утверждая, что «образование является развитием в процессе опыта, посредством опыта и ради опыта», Д. Дьюи подчеркивал, «что всякий подлинный опыт обладает активностью» [5. С. 334–340]. Непрерывное накопление ребенком опыта деятельности и общения, постоянная реконструкция этого опыта составляют стержень процесса образования и основу развития ребенка. Образование призвано давать ребенку не готовые знания, а знания деятельные, которые могут быть приобретены только и исключительно в ходе активного взаимодействия с окружающей средой и оказываются инструментами решения многообразных проблем — познавательных и нравственных, социальных и трудовых.

Д. Дьюи перевернул традиционную схему обучения, согласно которой

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

из дня в день и материал школьных занятий — части одного целого, начало и завершение в жизни человека. Противопоставлять одно другому все равно, что противопоставлять детство и зрелость одного и того же растущего организма» [11. С. 29].

Школа Д. Дьюи — трудовая школа, образовывающая детей через включение в продуктивную трудовую деятельность, которая стимулирует их ознакомление с достижениями науки и техники, освоение ими достижений человеческой культуры, приучает к эффективному сотрудничеству, развивает самодисциплину, учит принимать самостоятельные ответственные решения, обеспечивает органичное единство школьного воспитания и обучения с самыми широкими социализирующими процессами, а образование — с повседневной жизнью детей. Именно Д. Дьюи инициировал разработку и широкое внедрение в практику школьного образования метода проектов как эффективного способа исследовательского, продуктивного, коллективного обучения и воспитания детей.

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

той дети знакомились бы с методами и средствами приобретения знаний и соприкоснулись бы с положениями и фактами, будящими в них духовный голод, жажду знания» [11. С. 136].

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

нимать. Его роль исполнена, если он послушен и дает вести себя» [7. С. 7].

Согласно другой точке зрения, ребенок является исходной точкой, центром и концом всего: «Надо всегда иметь в виду его развитие, его рост, потому что только они могут служить мерилom; они лишь инструменты, имеющие ценность постольку, поскольку они служат этой цели. Личность и характер важнее школьных предметов. Целью должно быть не знание или осведомление, а выявление личности. Ужасно обладать всеми знаниями мира, но потерять самого себя. Кроме того, никакие знания не могут быть внедрены в ребенка извне. Учение есть процесс активный; оно предполагает достижение всего последующего ума; оно основывается на органической ассимиляции, исходящей изнутри. Буквально, мы должны стать на место ребенка и исходить из него. Не программа, а он должен определять как качество, так и количество обучения» [7. С. 8].

Для Д. Дьюи целью образования в принципе не может быть усвоение ребенком учебной программы. Для него цель образования — самореализация и самовыражение ребенка, сам непрерывный процесс его образования, в ходе которого ребенок постоянно обогащает и реконструирует свой опыт. Ребенок естественным образом возвращается в исходную точку обучения, постепенно переходя к логическому постижению предметов. Опираясь на имеющийся у детей опыт, на существующие у них интересы, педагог поддерживает и развивает их активность, их познавательную, творческую, со-

зидательную деятельность, помогает овладеть умением ставить и решать проблемы, расширить кругозор, превратить во внутреннюю потребность стремление систематизировать, классифицировать, объяснять различные явления и события. Постепенно из собственного знания ребенка начинает вырастать логически выстроенная система, позволяющая направлять активность ребенка на будущее.

Образование должно базироваться на исследовательском методе, помогающем ребенку самостоятельно формулировать и решать проблемы, стимулирующем познавательную активность, связывающем освоение мира с личным опытом. Само социокультурное пространство цивилизации Д. Дьюи представлял, по существу, как поле проблемных ситуаций, постижение и разрешение которых составляет содержание жизни человека. По мнению Д. Дьюи, полноценное обучение ребенка возможно лишь посредством организации его деятельности, направленной на решение познавательных проблем, в неразрывной связи с развитием самостоятельного критического и творческого мышления. «Единственный прямой путь к постоянному совершенствованию методов обучения, — писал он, — сосредоточиться на условиях, в которых мышление поощряется, стимулируется и проверяется. Мышление — единственный метод обучения, который можно назвать по-настоящему умным, так как он использует и обогащает ум. То есть, говоря о методе мышления, важно иметь в виду, что само мышление и есть метод исполь-

зования ума в процессе приобретения опыта» [1. С. 146].

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

Если ставить задачу обучить ребенка мыслить и сделать познание им мира осмысленным, то ему не следует давать готовых знаний. «Человек, — подчеркивал Д. Дьюи, — думает только тогда, когда, самостоятельно преодолевая трудности проблемной ситуации, ищет свой собственный выход из нее. Если родитель или преподаватель обеспечили условия, которые стимулируют мышление, и заняли доброжелательную позицию, вовлекая ребенка в совместный опыт, можно сказать, что и он сделал все возможное, чтобы стимулировать собственное учение. Остальное зависит от того, кого обучение непосредственно затрагивает. Если ребенок не в состоянии найти собственные решения (конечно, не в изоляции, а во взаимодействии с преподавателем и другими учениками) и выход из проблемы, то он не

научится, даже если сумеет повторить правильный ответ со стопроцентной точностью. Мы можем сообщить ученикам тысячи готовых “идей” и, как правило, делаем это, но, как правило, не берем на себя труд проследить, вовлекается ли учащийся в те ситуации, где его собственные действия генерируют, поддерживают и оценивают готовые “идеи”, т. е. воспринятые смыслы или связи вещей. Это не значит, что преподаватель должен стоять в стороне и наблюдать. Альтернатива методу, при котором ученикам предоставляется готовое предметное содержание, а затем отслеживается точность, с которой оно воспроизводится, состоит не в отстраненности, а в участии в деятельности, со-участии. В такой совместной деятельности преподаватель сам учится и ученика учит, хотя и не сознавая этого, и чем меньше осознается той и другой сторонами, кто дает знания и кто принимает, тем лучше» [1. С. 152–153].

При этом Д. Дьюи обращал внимание на то, что: 1) «сообщение материала необходимо»; 2) «материал должен доставляться как стимул, а не с догматической окончательностью и неподвижностью»; 3) «материал, доставленный путем передачи, должен относиться к вопросу, жизненному для личного опыта учащегося» [6. С. 182]. Учитель должен начинать обучение с уже имеющегося у ребенка опыта как отправной точки его дальнейшего образования. «Задача педагога, — писал Д. Дьюи, — отобрать те факты в пределах существующего опыта, с помощью которых потенциально возможно поставить новые пробле-

мы, побуждающие к дополнительным наблюдениям, расширяющим область последующего опыта» [5. С. 362].

Для Д. Дьюи демократическое реформирование общества предполагало создание особой среды развития человека, обеспечивающего его становление как субъекта демократии. Такой обучающей и воспитывающей средой являются, по его мнению, прежде всего школы. Обучение навыкам демократии может осуществляться в классе, который должен превратиться в сообщество исследователей, активно действующих за пределами школы, участвующих в реальной жизни общества. Построенное по принципу равного вовлечения всех обучающихся в исследование истины школьное сообщество исследователей более всего соответствует принципу «участвующей демократии». В классе как сообществе исследователей обучение демократии осуществляется в единстве с развитием необходимых когнитивных, этических и социально-психологических навыков.

Сообщество исследователей — социальный срез демократической практики, микрокосм демократии. Оно не только самоуправляемая и саморазвивающаяся группа. Способы его саморегуляции и самокоррекции могут предлагаться более крупным сообществам. Это не может быть демократический ликбез в рамках традиционной педагогики, тот ликбез, к которому сегодня часто пытаются свести широко популяризируемое гражданское образование. Атрибутивные признаки сообщества исследователей — самостоятельное критическое мышление,

разумность и свобода.

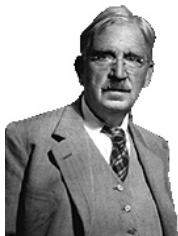
Педагогическая концепция Д. Дьюи, в основе которой лежало стремление обеспечить целостное развитие ребенка, единство процессов воспитания и обучения, вырастала, во-первых, из понимания им разума как продукта социального опыта; во-вторых, из трактовки разума как инструмента, с помощью которого человек решает свои жизненные проблемы; в-третьих, из отождествления морали со способом поведения, зависящим от последствий действий человека в различных ситуациях реальной действительности. Д. Дьюи показал, как можно соединить естес-

твенное развитие ребенка с педагогическим руководством этим процессом; он разработал модель образования, в рамках которой индивидуальное развитие человека и становление его как социального существа, как гражданина гармонизировались, органически дополняя друг друга.

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

### Список литературы

1. Дьюи Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. — М. : Педагогика пресс, 2000. — 382 с.
2. Дьюи Дж. Либерализм и социальное действие / Дж. Дьюи // О свободе: Антология мировой либеральной мысли (I половина XX века). — М., 2000. — С. 383.
3. Дьюи Дж. Моя педагогическая вера / Дж. Дьюи // Демократизация образовательного процесса в школе: хрестоматия для учителя / ред.-сост. Г. Б. Корнетов. — М., 2007. — С. 223–232.
4. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Дж. Дьюи. Пер. с англ. — М., 2002. — С. 108.
5. Дьюи Дж. Опыт и образование // Дьюи Д. Демократия и образование. — М. : Педагогика, 2000. — С. 324.
6. Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления / Дж. Дьюи. Пер. с англ. Н. М. Никольской. — М. : Совершенство, 1997. — 208 с.
7. Дьюи Дж. Ребенок и программа / Дж. Дьюи. Пер. с англ. // Дьюи Дж. Школа и ребенок. — М.; Пг., 1923. — С. 7.
8. Дьюи Дж. Реконструкция в философии. Проблемы человека / Дж. Дьюи. Пер. с англ. Л. Е. Равловой — М. : Республика, 2003. — 208 с.
9. Дьюи Дж. Свобода и культура / Дж. Дьюи. Пер. с англ. — Лондон, 1968. — С. 89.
10. Дьюи Дж. Школа и общество / Дж. Дьюи. — М. : Работник просвещения, 1922. — 174 с.
11. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего / Дж. Дьюи, Э. Дьюи // Свободное воспитание. — 1916/1917. — № 4–5. — С. 22–23.
12. Дьюи Дж. Этика демократии / Дж. Дьюи // Полис. — 1994. — № 3. — С. 28, 30.
13. Рогачева Е. Ю. Педагогика Джона Дьюи в XX веке: кросс-культурный контекст / Е. Ю. Рогачева. — Владимир, 2005.
14. Сандел М. Возвращение Дьюи / Пер. с англ. Т. Чернышевой // <http://www/old.russ.ru/journal/peresmot/98-03-03-24>



Дж. Дьюи

## Моя педагогическая вера<sup>1</sup>

### I.

Я верю, что всякое воспитание совершается путем участия личности в социальном созидании человечества. Процесс этот начинается бессознательно, почти с самого рождения и непрерывно формирует способности данного индивида, дает пищу его сознанию, создает его привычки, совершенствует его идеи и возбуждает в нем чувства и эмоции. Путем такого бессознательного воспитания личность постепенно получает доступ к интеллектуальному и моральному достоянию, накопленному человечеством. Она выступает 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 путем возбуждения способностей ребенка требованиями, предъявляемыми к нему теми социальными условиями, в которых он находится. Эти требо-

вания 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. Наблюдая, как другие реагируют на его действия, он узнает социальное значение этих действий. Ценность их определяется, таким образом, обратным социальным воздействием. Так, например, способ, которым окружающие реагируют на инстинктивный лепет ребенка, открывает ему значение этого лепета; лепет становится членораздельной речью, и ребенок вступает во владение капитализированным богатством идей и эмоций, заключающих в языке.

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 ребенка дают материал и указывают исходную точку для воспитания. Если усилия воспитателя не опирают-

<sup>1</sup> Печ. по: Свободное воспитание. 1913–1914. № 1. Ст. 3–16. Статья «My Pedagogical Creed» написана в 1897 г.

ся на какую-нибудь деятельность, которую ребенок выполняет независимо от воспитателя, по собственному почину, воспитание сведется к простому давлению извне. Оно может, конечно, дать некоторые внешние результаты, но за ним нельзя признать истинного воспитательного значения. Без проникновения в психический склад данной детской личности и вытекающую из него деятельность ее, воспитательный процесс будет случайным и произвольным. Если, случайно процесс пойдет в одном направлении с личной деятельностью ребенка, то получит точку опоры; если нет, то приведет только к трению, дезинтеграции и поддержке в духовном росте ребенка.

Я верю, что знание социальных условий и нынешнего состояния цивилизации необходимо для правильной оценки способностей ребенка. У ребенка есть свои инстинкты и склонности, значение которых нам неизвестно, пока мы не выразим их в их социальных эквивалентах. Мы должны уметь сопоставлять их с прошлым состоянием общества и видеть в них наследие прежней деятельности человечества. Мы должны уметь также переносить их в будущее, чтобы предусматривать их результат, их конечную цель.

В приведенном выше примере именно способность видеть в детском лепете надежду на возможность социального общения в будущем позволяет нам надлежащим образом относиться к этому инстинкту.

Я верю, что психологическая (душевная) и социальная сторона воспитания органически связаны между собой, и что на воспитание нельзя

смотреть как на компромисс между ними или как на созидание одной из них на основе другой. Говорят, что психологическое определение воспитания бессодержательно и формально, что оно лишь дает понятие об общем развитии умственных способностей, не указывая на их применение. С другой стороны, утверждают, что социальное определение воспитания, как приспособление к данному уровню цивилизации, превращает его в какой-то внешний, насильственный процесс, который должен привести к подчинению индивидуальной свободы какому-то predetermined социальному и политическому строю.

Я считаю каждое из этих выражений верным, когда оно приводится против той или другой стороны воспитания, взятой в отдельности. Для того, чтобы знать, что представляет какая-нибудь способность, надо знать, к какой цели она ведет, к чему прилагается, словом, ее функцию; а это мы можем узнать не иначе, как представить себе личность действующей в социальной среде. С другой стороны, единственный способ при существующих условиях сделать ребенка приспособленным к жизни состоит в том, чтобы довести его до полного обладания всеми его способностями. При наступающем преобладании у нас демократии и при современных условиях промышленности невозможно с определенностью предсказать, что будет представлять цивилизация лет через двадцать. Отсюда — невозможность готовить ребенка к определенному ряду условий. Подготовить его к дальнейшей

жизни, значит поэтому научить его самообладанию, воспитать его так, чтобы он умел широко и свободно пользоваться своими способностями, сделать его ухо, глаза и руку послушными орудиями его воли, развить его суждение так, чтобы он был в состоянии сразу схватывать условия, в которых ему приходится работать, и приучить его исполнительные силы действовать экономно и целесообразно. Такого приспособления к жизни невозможно достигнуть иначе, как постоянно считаясь со способностями, вкусами и стремлениями личности, то есть постоянно проверяя воспитание в его психологическом смысле.

Словом, я верю, что индивид должен воспитываться как личность социальная, и что общество представляет органический союз личностей, индивидов. Если мы исключим из понятий о ребенке социальный фактор, у нас останется абстракция, а если исключим из общества индивидуальный фактор, то получим инертную, безжизненную массу. Поэтому воспитание должно начинаться с психологического изучения способностей, стремлений и привычек ребенка и на каждом шагу проверяться на основании тех данных. Эти способности, стремления и привычки должны беспрестанно истолковываться, для того, чтобы мы знали, что они представляют. Их надо уметь выражать их социальными эквивалентами, терминами показывающими, какую социальную работу они способны выполнять.

## II.

Я верю, что школа, прежде всего, — социальное учреждение. Так как

воспитание — социальный процесс, то школа должна представлять такую форму общественной жизни, в которой сосредоточены все факторы, наиболее действительным образом позволяющие ребенку черпать из наследственного капитала человечества и направлять свои способности на служение общественным целям.

Я считаю поэтому, что само воспитание уже есть жизнь, а не подготовка к ней. Школа должна представлять в глазах ребенка такую же живую и реальную текущую жизнь, как та, которую он ведет дома, среди соседей и в играх с товарищами.

Я верю, что воспитание, которое не осуществляется посредством форм живой жизни, притом таких, которыми стоило жить ради них самих, всегда будет лишь жалким фальсификатом истинной действительности и послужит к тому, чтобы искажать и убивать способности ребенка.

Я полагаю, что школа, как учреждение, должна упрощать существующую общественную жизнь, приводить ее, так сказать, к зачаточной форме. Существующая жизнь так сложна, что ребенок, приходя в соприкосновение с ней, неизбежно теряется или рассеивается. Его подавляет многообразие происходящей в ней деятельности, и ребенок утрачивает способности правильно на нее реагировать, или же эти разнообразные виды деятельности преждевременно напрягают его способности, и ребенок чересчур специализируется или, наоборот, разбрасывается.

Я верю, что, в качестве такого упрощения социальной жизни, школьная

жизнь должна представлять постепенное развитие семейной жизни, что в ней должна продолжаться та деятельность, к которой ребенок привык дома.

Я считаю, что школа должна воспроизводить перед ребенком эти виды деятельности таким образом, чтобы он постепенно уяснял себе их значение и был в состоянии играть какую-нибудь роль по отношению к ним.

Я верю, что это условие психологически необходимо, так как только таким путем можно обеспечить непрерывность духовного роста ребенка и укрепить новые понятия, приобретенные в школе на прочном основании прежнего опыта ребенка.

Я полагаю, что это условие является такой же социальной необходимостью, как семейная жизнь есть та форма общественной жизни, в которой ребенок вырос, и по отношению к которой он получил некоторое нравственное воспитание. Дело школы расширить и углубить в нем сознание ценностей, заключающихся в домашней жизни.

Нынешнее воспитание часто оканчивается несостоятельным именно потому, что оно пренебрегает принципом, в силу которого школа должна представлять одну из форм общественной жизни. При нынешнем воспитании в школе видят место, где сообщаются некоторые познания, где выучиваются уроки и вырабатываются известные навыки. Ценность всех этих приобретений по большей части переносится в отдаленное будущее. Ребенок должен заниматься тем или другим в школе ради того, чтобы впоследствии заниматься чем-то иным; школьные же

занятия только подготовка. В результате все приобретенное в школе не становится частью жизненного опыта ребенка и поэтому не воспитывает его в истинном значении слова.

Я нахожу, что нравственное воспитание должно исходить из понятия о школе, как об одном из видов социальной жизни, и что лучшая и наиболее глубокая нравственная дисциплина вырабатывается именно путем общения с другими людьми на почве общей работы или общего мышления. Теперешняя система воспитания, поскольку она разрушает или оставляет без внимания это общение, затрудняет или даже делает невозможным осуществление настоящего нравственного воспитания.

Я верю, что школьная деятельность ребенка должна возбуждаться и контролироваться жизнью той общественной группы, к которой она принадлежит.

Я считаю, что при существующих условиях слишком часто стимул и контроль исходят от учителя, так как идея школы, как одной из форм общественной жизни, не пользуется признанием.

Я полагаю, что при определении места и роли учителя в школе следует исходить из той же основной идеи. Учитель находится в школе не для того, чтобы навязывать ребенку известные понятия и вырабатывать в нем известные навыки, - он приходит в школу, как член общества, для того, чтобы произвести подбор влияний, которым следует подвергнуть ребенка и чтобы помочь ему правильно реагировать на них.

Я верю, что школьная дисциплина должна вытекать из жизни школы, как целого, а не быть результатом непосредственного воздействия учителя.

Я считаю, что дело учителя состоит просто в том, что бы на основании своего обширного опыта и более зрелого понимания определять, в каком виде надо предоставить жизненной дисциплине воздействовать на ребенка.

Я думаю, что с помощью этого же мерила должны решаться все вопросы касательно помещения ребенка в определенную школьную группу и перевода его из класса в класс. Испытания в знаниях полезны лишь в той мере, в какой они повторяются пригодность ребенка к социальной жизни и определяют место, на котором он может больше всего дать и больше всего приобрести.

### III.

Я верю, что социальная жизнь ребенка должна составлять основу концентрации или соотношения сил во всем его воспитании и развитии. Общественная жизнь служит почвой для всех усилий и приобретений ребенка и предает им бессознательное единство.

Я нахожу, что предметы школьной программы должны представлять постепенную дифференциацию, исходя из этого бессознательного единого начала — общественной жизни ребенка.

Я считаю, что мы насилуем детскую природу и мешаем достижению лучших этических результатов, вводя ребенка слишком внезапно в изучение множества специальных предметов, вроде чтения, письма, географии и т.д., не имеющих никакого отношения

к его общественной жизни.

Я верю поэтому, что истинным центром для группировки школьных предметов должна быть не точная наука, не литература, не история, не география, а собственная общественная деятельность ребенка.

Воспитание не может быть объединено изучением естественных наук или так называемым природоведением, так как, за исключением человеческой деятельности, сама природа лишена единства. Она представляет во времени и в пространстве множество разнообразных предметов и пытаться сделать ее центром какой-нибудь деятельности значит вносить в эту деятельность принцип радиации, а не концентрации.

Я верю, что литература является отражением и объяснением социального опыта, и что поэтому она должна следовать за этим опытом, а не предшествовать ему. Таким образом, ее нельзя класть в основу обучения, хотя в качестве сжатого изложения действительности она может вносить в него единство.

Я верю в воспитательное значение истории, поскольку она изображает различные моменты социальной жизни и развития. Ее и следует изучать применительно к социальной жизни. Когда на нее смотрят просто как на историю, она отступает в далекое прошлое, становится бесплотной, мертвой. Если же смотреть на нее как на летопись общественной жизни и прогресса человечества, — она приобретает глубокий смысл. Я верю, однако, что историю можно изучать с этой точки зрения лишь в том случае, если ребенок

в то же время непосредственно приобщается к общественной жизни.

Согласно с этим я полагаю, что первая основа воспитания заключается в способности ребенка работать в том же общем практическом направлении, в каком некогда создавалась цивилизация.

Я верю, что единственный способ довести ребенка до сознания общего социального наследия человечества, это — дать ему возможность выполнять основные виды деятельности, сделавшие цивилизацию такой, какою мы теперь ее видим.

Я считаю поэтому, что так называемая изобразительная и творческая, созидательная деятельность должна быть центром соотношения сил в воспитании, и что в этом заключается мерило для определения места, которое следует отвести в школе шитью, стряпне, ручному труду и т.д.

Я вижу в них не специальные занятия, вводимые сверх и помимо множества других предметов, в видах отдыха или в качестве добавочных искусств. Мне кажется скорее, что они являются основными характерными формами общественной деятельности и что именно через их посредство возможно и желательно вводить ребенка в изучение более формальных предметов школьной программы.

Я верю, что изучение естественных наук имеет воспитательное значение, поскольку оно выясняет материалы и процессы, с помощью которых сложилась существующая социальная жизнь.

Я нахожу, что одно из главных неудобств теперешнего преподавания

естественных наук состоит в том, что материал их предлагается ребенку в чисто объективной форме, то есть, что на него смотреть как на новый, особый вид опыта, который ребенок может прибавить к своему прежнему опыту. На самом деле вся ценность этих наук в том, что учат объяснять и проверять имеющийся уже опыт. Их надо предлагать ребенку не в виде нового материала, но как средство к выяснению факторов, действовавших в его прежнем опыте, и к приисканию орудий, позволяющих легче и успешнее регулировать этот опыт.

Я полагаю, что в настоящее время польза изучения литературы и языка в значительной мере пропадает для нас вследствие устранения из школы социального элемента. Почти во всех педагогических сочинениях язык рассматривается просто как способ выражения мыслей. Он действительно служит мышлению, есть, так сказать, орудие логики, но прежде всего, в основе своей, он служит социальным целям. Язык — средство для общественных сношений, орудие, с помощью которого люди могут делиться мыслями и чувствами; если же на него смотреть только как на способ приобретения сведений данной личностью или как на путь к обнаружению своих познаний, то он теряет свой социальный смысл и цель.

Я нахожу, что в идеальной школьной программе не должно быть последовательной смены предметов. Раз воспитание само есть жизнь, то оно, как всякая жизнь, должно сразу представлять и область искусства, и область культуры, и область об-

цественных сношений. Поэтому несправедливо мнение, будто на одной ступени заниматься только чтением и письмом, а на другой, позднейшей — вводить литературу или естественные науки. Прогресс достигается не последовательной сменой учебных предметов, но развитием нового отношения к имеющемуся уже опыту и возбуждением нового интереса к нему.

Словом, я думаю, что воспитание надо понимать, как постоянное переделывание, пересозидание опыта, и что процесс и цели воспитания — одно и то же.

Я верю, что, ставя цели и мерило воспитания вне его, мы сильно умаляем значение воспитательного процесса и склонны бываем в своем воздействии на детей опираться на внешние, ложные стимулы.

#### IV.

Вопрос о методе в конце концов сводится к вопросу о том, в какой последовательности следует развивать способности и стремления ребенка. Закон, определяющий, как располагать учебный материал и как с ним обращаться, вытекает из самой природы ребенка. Ввиду этого я считаю крайне важными следующие замечания, указывающие, в каком духе должно вестись воспитание.

1. В постепенном развитии природы ребенка активная сторона предшествует пассивной; ребенок стремится выразить что-нибудь во вне, прежде чем начнет получать сознательные впечатления; развитие мускулов предшествует развитию той части головного мозга, которая воспринимает ощущения, движения наблюдаются

раньше сознательных ощущений. Сознание по существу имеет двигательный, импульсивный характер, — всякое сознательное состояние стремится проявиться в действии.

Я нахожу, что пренебрежение к этому принципу обуславливает немалую долю той потери времени напрасной траты сил, которые наблюдаются в школьном деле. Ребенка ставят в такие условия, в которых ему приходится пассивно воспринимать и усваивать. Этим он лишается возможности следовать своему естественному стремлению, закону своей природы, и в результате получается задержка в развитии и потерянный труд.

Я полагаю, что идеи (то есть интеллектуальные и рассудочные процессы) также являются результатом действия и развиваются в целях лучшего контроля над действиями. То, что мы называем разумом, — прежде всего закон упорядоченного или целесообразного действия. Попытки развивать рассудочную способность, — способность суждения безотносительно к подбору и приспособлению средств для действия составляет коренное заблуждение наших теперешних методов. В результате мы снабжаем ребенка произвольными символами. Без символов не обходится умственное развитие, но они должны играть роль орудий, употребляемых с целью сбережения сил. Взятые сами по себе они представляют массу бессодержательных и произвольных идей, навязываемых извне.

2. Главным орудием обучения служит воображение. Все, что ребенок вынесет из знакомства с каким-ни-

будь предметом, это — самостоятельно складывающийся в его уме образ этого предмета.

Если бы девять десятых энергии, затраченной теперь на то, чтобы заставить ребенка выучить что-нибудь, употреблялись на заботу о том, чтобы он составлял себе верные образы предметов, — дело обучения бесконечно облегчилось бы.

Значительную часть времени и внимания, идущих теперь на подготовку и давание уроков, гораздо умнее и полезнее было бы затрачивать на развитие воображения ребенка и на наблюдение за тем, чтобы в уме его беспрестанно возникали определенные, яркие, постепенно совершенствующиеся образы различных предметов и явлений, с которыми он сталкивается на опыте.

3. Проявляемый ребенком интерес к чему-нибудь служит признаком развивающейся способности, показателем зарождающегося дарования. Ввиду этого постоянное тщательное наблюдение за направлением любознательности, вкусами и стремлениями ребенка имеет величайшую важность для воспитателя, так как позволяет определить степень развития, достигнутой ребенком, и предсказывает ту ступень, на которую он готов вступить.

Только при постоянно сочувственном внимании к стремлениям и вкусам ребенка может взрослый войти в его жизнь и узнать, для каких занятий ребенок готов и над каким материалом он может всего охотнее и плодотворнее работать.

К вкусам ребенка не надо приноравливаться, но не надо и подавлять их. Подавлять их значит отдавать предпочтение собственным стремлениям взрослого человека перед стремлениями ребенка, ослаблять в нем любознательность и живость ума, лишать его инициативы, убивать в нем интерес к делу. Приноравливаясь к его вкусам значит отдавать предпочтение случайно преходящему перед постоянным. Интерес, влечение к чему-нибудь всегда указывает на скрытую способность, которую важно открыть.

4. Эмоция есть рефлекс действия, и стараться возбуждать и поощрять эмоции независимо от вызывающих их деятельности значит приводить душевную жизнь ребенка в нездоровое состояние.

Раз только нам удалось развить в ребенке правильные привычки мышления и деятельности по отношению к добру, красоте и истине, то об эмоциях нам нечего беспокоиться.

## V.

Воспитание представляет основной метод социальных преобразований и прогресса.

Я верю, что преобразования, вводимые силою закона и страхом наказания или опирающиеся на перемены во внешнем механическом строе, — преходящи и непрочны.

Воспитание регулирует процесс подготовки к участию в социальном сознании, и приспособление индивидуальной деятельности к данным этого сознания есть единственно надежный метод социального переустройства.

Такой взгляд совместим и с индивидуалистическим и с социалистическим идеалом. Он в должной мере индивидуалистичен, так как признает необходимость развития нормальной личности, образования известного характера, как единственной основы нормальной жизни. Он социалистичен, так как признает, что создание этой нормальной личности (выработка этого нормального характера) обуславливается не столько правилами личного поведения, примером и увещаниями, сколько влиянием на индивида известных форм общественной жизни, и что социальный организм через посредство школы, как своего органа, может достигать этических результатов.

Первая обязанность гражданской общины — это ее обязанность по отношению к воспитанию.

Путем законов и наказаний, путем социальной агитации и прений общество может складываться в более или менее случайную форму. Путем же воспитания оно может формулировать свои задачи, организовать свои средства, свою мысль и способ проведения, и таким образом двигаться с уверенностью и при небольшом сбережении сил в желательном для него направлении.

Раз общество признает возможность такой работы и обязанность, которую эта возможность на него возлагает, оно уделит воспитателю столько времени, средств и внимания, что мы этого теперь себе и представить не можем.

Дело каждого человека, заинтересованного в воспитании, настаивать на том, что школа первое и самое

действительное средство социального преобразования и прогресса, и тем самым пробуждать в обществе сознание назначения школы и необходимости снабдить воспитателя всеми средствами для надлежащего выполнения задачи.

Понимаемое таким образом воспитание будет представлять самый совершенный и тесный союз науки и искусства, какой человечеству возможно осуществить.

Искусство формировать человеческие способности и приспосабливать их к служению общественным целям есть высшее из всех. Оно нуждается в услугах лучших творцов и требует огромной проницательности, симпатии, такта и умения.

С ростом психологического исследования, которое позволит нам глубже заглянуть в духовную структуру и в законы развития, и с ростом социальной науки, которая расширит наши познания касательно правильной организации общества, вся масса новых научных средств может быть использована в целях воспитания.

Я верю, что, когда наука и искусство таким образом объединятся для совместной работы, то выступят на сцену высшие мотивы человеческой деятельности, начнут действовать самые непосредственные пружины человеческого поведения и лучшая работа, на какую способна человеческая природа, будет обеспечена.

Я верю, в заключении, что учитель должен заниматься не только обучением индивидов, но и выработкой надлежащей формы общественной жизни.

Я верю, что всякий учитель должен отдавать себе отчет в своем высоком призвании, видеть в своем лице общественного работника, которому специально поручено заботиться о создании хорошего общественного

строения и об обеспечении правильного социального развития.

Я верю, что с этой точки зрения истинный учитель является пророком истинного Бога и провозвестником царства Божьего на земле.