

Ю. В. Циплакова

ИНСТРУМЕНТАЛИЗМ ДЖ. ДЬЮИ: RAIDEIA ПО-АМЕРИКАНСКИ

При изучении философских работ Джона Дьюи (1859–1952) и других представителей философии американского прагматизма часто приходится сталкиваться с тем, что философия прагматизма рассматривается отечественными исследователями только как некоторая философия практики, философия актуально направленного целевого действия. Этому способствуют некоторые философские идеи Ч. С. Пирса, писавшего о доминировании уверенности, прагматистской веры (*belief*) над сомнением. Такое своего рода «контркартезианство» убедило многих, что установка мыслителей — представителей прагматизма предельно меркантильна и утилитарна.

Нередко это связывают с национальным образом мысли, характерным для США. «Легко бросается в глаза национальное единство американского философствования — “философии действия”. Это означает, что родовым предметом американских исследований является именно дело-действие. Существенность этого факта станет только очевидней, если заметить типовые предметы философий других стран. В Германии — это понятие-понимание, во Франции — энергия, страсть, в Англии — образ-воображение, у нас в России — ведение, или в разных вариантах — мудрость, София, система и т. п.», — полагает, в частности, Ю. Рассказов [1, с. 177–178].

Конечно, внутреннее единство мысли всех основных представителей прагматизма, равно как и наличие у них определенной философии действия трудно отрицать. Однако уже в XX в. для исследователей стало очевидно, что прагматизм явился не только (а зачастую и не столько) самозамкнутой философией действия, но и историко-философским ответом на вызовы других философских направлений — позитивизма второй и третьей волны, феноменологии и философской антропологии. Ч. С. Пирс, У. Джеймс и Дж. Дьюи не столько сосредоточены друг на друге, сколько — каждый по-своему и в весьма оригинальной манере — развивают темы предметной направленности сознания, проблемы целостности восприятия при обучении и верификации знания, становления коммуникаций, информационных конфликтов и языковых игр, открытости человеческой природы к изменениям и адаптации, а также предлагают свои ответы на многие другие вопросы, относительно которых уже начали высказываться представители философской мысли Старого Света.

Вся философия прагматизма ориентирована на человеческую личность, ее становление и развитие, поэтому неудивительно, что многие мысли Дж. Дьюи пересекаются с идеями М. Шелера и А. Гелена (прежде всего о том, что человек — биологически неспециализированное существо). В связи с этим интересно проследить, как развивается у Дьюи его концепция обучения, развития, а также обосновать его педагогические находки философским пониманием коммуницирующего и действующего человека.

Отодвинутая классика. Анализируя воззрения Дж. Дьюи, небезынтересно взглянуть, на наследие каких классических философов опирается сам философ, рассуж-

Циплакова Юлия Владимировна — кандидат философских наук, доцент, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина; e-mail: j.ceplakova@gmail.com

дая о педагогике, образовании и воспитании. Сначала, впрочем, следует сказать, кого из философов он критикует, как именно он это делает и в связи с чем.

Больше всего поражает то, что Дьюи, как и другие представители прагматизма, формулируя свой подход, не опирается стопроцентно на идеи философов Нового времени. Скорее, даже наоборот: отдавая дань некоторым авторитетам этой эпохи, он отнюдь не берет их известные достижения на вооружение. Так, заявляя, что Ф. Бэкон есть не кто иной, как «подлинный основатель современного стиля мышления», Дьюи тут же делает оговорку: «Подобно многим другим пророкам, Бэкон грешил досадным смешением старого и нового. Все самое значительное в нем более или менее раскрылось лишь благодаря последующему развитию событий» [2, с. 37].

Но если Бэкона, как представителя эмпиризма и сенсуализма, Дьюи, по крайней мере, объявляет предвестником и «пророком», то об идеях представителей новоевропейского рационализма он высказывается мягко, однако вполне определенно. Как правило, он вежливо сообщает о заслугах — и при этом всегда тактично указывает на недостатки. Так, одна из теорий Дж. Локка, согласно Дьюи, «влиятельная, но ошибочная», а философия Г. В. Ф. Гегеля «полностью сокрушила» некорректную психологическую гипотезу, однако только «в идейном смысле, но отнюдь не на практике» [3, с. 59, 68]. И так далее.

Что же касается целой плеяды представителей новоевропейской педагогики, им в работах Дьюи повезло ещё меньше. Если философов Дьюи упоминает часто и охотно, то ученые-педагоги отодвигаются им на дальний план. Философских систематиков Дьюи почему-то ставит гораздо выше теоретиков воспитания, образования и обучения. Признанные лидеры педагогической науки, известные нам по немецкому рационализму и Просвещению, — Я. А. Коменский, М. Мендельсон, Г. Э. Лессинг, В. Гумбольдт — остаются у Дьюи без должного внимания.

Более того, зачастую кажется, что он просто не принимает в расчет их выкладок. Исключения, конечно, возможны, но основной «тренд» рассуждений Дьюи именно таков. Так же вежливо-скептически он относится и к представителям французского Просвещения (за исключением Ж.-Ж. Руссо, да и то с некоторыми оговорками). Что касается уже упоминавшейся традиции английского эмпиризма, то, подобно Ч. С. Пирсу, Дж. Дьюи полагает, что Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Беркли и Д. Юм поставили множество своевременных вопросов, хотя чаще всего давали на них неверные ответы. Короче, не будет большим преувеличением сказать, что *весь философский опыт Нового времени в области педагогики Дж. Дьюи признает только частично*.

Но почему? Что более всего заставляет его проходить мимо наработок и критиковать столь уважаемых авторов? Ответ, скорее всего, будет неожиданным. Если постараться сформулировать его лаконично, то все упомянутые философы создавали свои произведения в строго иерархических, если не абсолютистских, то весьма авторитарных общественных системах. Это-то и не устраивает Дьюи — американского либерала, который пишет в XX столетии в инновационной стране, где взят курс на *обновление* ценностей классического Нового времени. Уже название самой знаменитой работы Дьюи «Демократия и образование» свидетельствует именно об этом. Образование должно быть не просто эффективным, но и применимым в новом, демократическом, самом прогрессивном обществе. Таким было общественное настроение той поры. И, следовательно, наработки новоевропейских «мэтров» должны были стать только отправной точкой, начальным пунктом для рассуждения.

Другое время — другие песни. В самом деле, разве подойдут развитому юноше с амбициозными мечтами и целями рецепты европейцев, стремившихся сделать карьеру и выслужиться перед королями, князьями и герцогами? Отношения «учитель — ученик» должны приобрести в демократическом обществе, в котором выстраивается равноправие, совершенно особый характер — характер совместной деятельности, а не отношения между неравными. Задача учителя, таким образом, сводится не к тому, чтобы человек усвоил определенный набор знаний и навыков, а чтобы человек (ребенок или взрослый) *испытал определенный опыт*. Учат не учителя, учит жизнь, т. е. исследовательская деятельность, опыт и общение. В этом смысле нельзя научить, можно только научиться.

Социум как учитель. «Социальная жизнь протекает в общении, и это общение (и, следовательно, подлинно социальная жизнь) имеет образовательную направленность», — пишет Дьюи [3, с. 11]. Социальная жизнь, таким образом, напрямую связана с образованием: человек обучается не только во время занятий и штудий в учебных классах, но и за их пределами, выступая социальным существом, «общественным животным».

Дьюи убежден, что если поставить перед ребенком ряд правильно сформированных задач, он сам найдет выход, решение. Он приобретет опыт, а если правильно провести «разбор полетов» (*debriefing*) с наставником, учащийся сам сделает из этого опыта правильные выводы. Главное — не останавливать процесс «опытного» обучения, ставить все новые и новые задачи (*problems*), которые обучаемый должен решать шаг за шагом.

Не следует, конечно, думать, что Дьюи хочет подменить систематическое образование случайным опытом человека. Именно отсутствие активного наставничества не устраивает Дьюи в системе обучения Ж.-Ж. Руссо. Концепция Просвещения говорит о том, что образование — процесс развития в согласии с природой. Исходя из этого, Руссо противопоставляет правильной, изначально данной человеку природе и искажающее его опыт общество. Природа представляет собой врожденные способности и склонности. При этом Руссо верит в спонтанное развитие природных способностей у человека, и это важный недостаток его понимания образования: «В действительности врожденные способности развиваются не посредством случайных и произвольных проявлений, а в процессе осмысленного применения, которое они получают» [3, с. 110]. Дьюи отмечает этот недостаток у всех просветителей — просвещение, культура и образование должны быть тщательным образом направлены. При этом не следует предоставлять детям полную свободу развития, но следует *организовать* благоприятную для их развития среду.

Несомненно положительными моментами концепции образования Руссо, по мнению Дьюи, были: обращение к телесности человека, забота о физической подвижности ребенка, внимание играм и спорту. Природа у Руссо выступает как мощный фактор воспитания, «она непрерывно упражняет детей; закаляет их темперамент всякого рода испытаниями; она с ранних пор учит их, что такое труд и боль» [4, с. 38]. Кроме того, подчеркивает Дьюи, именно Руссо обратил внимание на то, что врожденные способности у людей разнятся. Поэтому нельзя заставлять всех заниматься одними и теми же упражнениями. Таким образом, Руссо правильно считал, что природа создает предпосылки развития человека, но ошибался в том, что природа задает цель и план этого развития.

Итак, образование должно быть специально подготовленным, последовательным, постепенным и постоянным. Существует весьма большая разница между образованием, которое каждый человек приобретает для себя, взаимодействуя с другими людьми в обществе, и специально организованным образованием, которое Дж. Дьюи называет «формальным образованием». Формальное образование — т.е. особым образом организованное, со специально отобранной преподавателями системой целей, ситуаций (*cases*) — необходимо, но не следует забывать об опасности разрыва между личным опытом человека и опытом, приобретаемым в формальном образовании.

Образование, на взгляд Дьюи, представляет собой процесс воспитания, обучения и развития. Как организовать этот процесс? Прежде всего, полагает он, необходимо создать соответствующую окружающую среду. «Необходимые убеждения не вколотить, нужные установки не приклеишь», — считает философски ориентированный педагог-новатор [3, с. 16]. Именно окружающая среда составляет внешние условия, которые способствуют или препятствуют деятельности живого существа. Поэтому чрезвычайно важно, насколько дружелюбно и творчески настроено окружение к учащемуся.

«...Социальная среда формирует интеллектуальные и эмоциональные установки поведения у индивидуумов путем вовлечения их в деятельность, которая поддерживает и усиливает определенные побуждения, имеет определенные цели и влечет определенные последствия» [3, с. 21]. Например, если ребенок растет в семье музыкантов, то у него будут поощрять музыкальные способности. Если у него нет таких способностей, семья не будет его понимать и принимать. Что, разумеется, неверно с точки зрения философской педагогики Дьюи: только правильная, демократичная, радушная атмосфера сможет воспитать и научить.

Легко заметить, что Дьюи считает совершенно неэффективным любое *принуждение* в образовании, а также изолированное интеллектуальное образование. Образование должно осуществляться только через совместную творческую деятельность учащихся.

Жизнь и образование понимаются Дьюи как рост, развитие, поэтому у образования нет и не может быть какой-либо внешней цели. Сам непрерывающийся образовательный процесс и есть своя собственная цель. Главная претензия Дьюи к классическому новоевропейскому институту образования состоит в том, что образованию навязываются внешние цели: «Именно распространенность в образовании навязанных извне целей повинна в том, что так силен акцент на подготовке к отдаленному будущему, а труд учителя и ученика оказывается механическим и рабским» [3, с. 107]. Формальное образование не следует понимать как подготовку к будущему — оно должно быть ориентировано *на настоящее*, должно давать богатый опыт и тем самым формировать будущее. Чем больше результатов от своей экспериментаторской обучающей деятельности ребенок способен ощутить *уже здесь и сейчас*, тем больше вероятность, что его образ будущего станет успешным и оптимистичным.

Еще раз заметим, что Дьюи рассматривает роль образования только в демократическом обществе. Образование для него невозможно без американских либеральных институтов, он желает создать модель обучения предельно актуальную для тех условий свободного предпринимательства, в которых ребенку предстоит жить и работать. Роль образования в демократическом обществе очень велика, поскольку оно не опирается на принуждение, а следовательно, воздействует на людей посредством образования.

«Образование в таком обществе создает у людей личный интерес к общественным отношениям и управлению обществом и такие умонастроения, благодаря которым изменения в обществе происходят постепенно, не порождая беспорядков», — пишет Дж. Дьюи [3, с. 107].

Конечно, описывая модель формального образования и опыта Дж. Дьюи, нельзя не сказать о роли, которую философ отводит школе. Школа — особая социальная среда, которая должна быть специально устроена таким образом, чтобы ненавязчиво влиять на умственные и нравственные установки участников обучения. Дьюи выделяет следующие важные функции школы как социального института демократического общества:

1. Школа должна создавать упрощенную социальную среду, воспроизводящую фундаментальные характеристики существующего общества, которые воспринимают ученики. Школа должна быть неким подобием социального мира в миниатюре. За пределами школы ученик не должен чувствовать себя в чуждом мире.
2. Школа должна защитить растущую личность от влияния отрицательных черт существующей социальной среды. Расстановка нравственных приоритетов, идеалов — тоже функция школы.
3. Школа должна компенсировать отрицательное влияние социальной среды и предоставить человеку возможность ограничения своей социальной группы, она «призвана согласовывать в системе мировосприятия каждого отдельного человека влияния различных сообществ, в которые он входит. Ведь в семье — одни нормы, на улице — другие, в цеху и в магазине — третьи, а в религиозной общине — четвертые» [3, с. 27]. Это стабилизирующая и интегрирующая функция школы.

Инструменты обучения. Разновидность прагматистской философии, которую отстаивает и развивает Дж. Дьюи, часто называют инструментализмом. И это название действительно многое проясняет. Если принять во внимание уже рассмотренное положение о том, что особым образом организованное социальное окружение, коммуникативная среда является главным учителем и наставником демократически ориентированной личности, то самое главное, что следует поддерживать учителю, кроме атмосферы этой среды — *проактивность* обучаемого. Причем это не должна быть искусственно созданная проактивность в виде склонения его к продиктованным учителем внеположенным целям. Обучаемый должен иметь в своем распоряжении инструменты, техники и технологии самообучения, обработки данных чужого опыта, ориентации и принятия решений. А поэтому основные понятия, которыми пользуется Дьюи: *интерес, дисциплина* и все тот же *опыт*.

Главное здесь, конечно, это интерес — захваченность психики обучаемого каким-либо объектом целиком и полностью, без остатка. По мнению Дьюи, в образовании не следует только искусственно делать неинтересное интересным — прежде всего нужно найти материал, вызывающий интерес. «Необходимо найти объекты и способы действия, соответствующие реальным возможностям и интересам учеников. Такой материал заинтересует учащихся, т. е. возбудит деятельность, которая будет осуществляться настойчиво и последовательно», — настаивает Дьюи [3, с. 122].

Точно так же подлинная дисциплина является не насильственной, а свободной. Дисциплина должна быть внутренней, естественной: «Когда дисциплина понимается

в интеллектуальном смысле (как привычная способность успешного умственного движения), она отождествляется со свободой в истинном смысле этого слова. <...> Когда самопроизвольность, или естественность, отождествляется с более или менее случайным проявлением преходящих импульсов, стремление воспитателя направляется на то, чтобы доставлять массу стимулов для поддержки самопроизвольной деятельности. Доставляются разного рода интересные материалы, экипировки, инструменты, занятия для того, чтобы не ослабевало свободное проявление личности» [5, с. 53–54].

И наконец, опыт является сочетанием активности (эксперимента) и проживания (претерпевания последствий своих действий). Опыт для Дьюи важен прежде всего как опыт мышления. Образование должно создавать условия для развития этого опыта. «Там, где школы оборудованы лабораториями, мастерскими, садом и огородом, где есть театр и стадион — именно там существуют возможности для воспроизведения жизненных ситуаций, именно там находят применение полученная информация и выдвинутые в развивающем опыте идеи» [3, с. 154].

Опыт мышления для Дьюи протекает прямо-таки по знаменитому принципу его предшественника Ч. С. Пирса: он начинается с недоумения, замешательства, сомнения, далее делается предположение о вероятном будущем, т. е. о последствиях, затем происходит изучение всех данных, позволяющих уточнить проблему, затем выработка гипотезы, и наконец, принятие гипотезы как плана действий.

Таким образом, мы видим, что главным инструментом обучения и создания активной позиции в философии Дьюи является игра. Игра необходима не только как рядка существующего скучного, формального образования, — она является основой.

Не случайно Е. Финк утверждает, что наряду с феноменами смерти, труда, любви игра — экзистенциальный феномен, «один из способов понимания, с помощью которых человек понимает себя... и стремится через такие смысловые горизонты объяснить одновременно бытие всех вещей» [6, с. 362].

Игра — это свободная деятельность, совершающаяся без принуждения. В своей основе игра бескорыстна, отмечена качеством парадоксальности, неожиданности, импровизации, направлена против автоматизма окружающей жизни. Игра нередко выполняет функции тренировки способностей, необходимых в серьезном деле, упражнения в самообладании. Еще одна важная функция игры связана с потребностью в компенсации того, чего человек не обнаруживает в реальной жизни. Игра присутствует в человеческой реальности, но всегда в той или иной мере дистанцируется от повседневности, а игровое состояние всегда есть преобразование окружающего мира. Игра пластична и свободна, именно она постепенно превращается в труд как деятельность, требующую большего внимания и сообразительности в отборе и использовании средств. Если труд, работа сохраняют элемент игры, то они становятся искусством. «Дело школы — создавать для учеников окружающую среду, в которой игра и работа содействовали бы желательному умственному и нравственному росту» [3, с. 184]. Таким образом, основными педагогическими ценностями и одновременно инструментами обучения для Дьюи являются полезность, культура, информация, социальная эффективность, интеллектуальная мощь.

Пайдейя по-американски. Итак, мы видим, что при помощи образования Дьюи хочет воспитать совершенно особого, интеллектуально развитого деятеля, носителя определенной, практико-ориентированной демократичной творческой культуры. «...Результатом образовательного процесса является приобщение к культуре, поскольку

ку, участвуя во взаимодействии с другими людьми, человек неизбежно учится, приобретает более широкий взгляд на мир и узнает многое, что никогда не узнал бы, не взаимодействуя с другими людьми», — пишет философ [3, с. 119].

Это высказывание, как и весь контекст философии образования Дьюи, отсылает нас к подлинным историко-философским истокам его идей. Первый из них — это философия и культура эпохи гуманизма: Л. Бруни, Дж. Вико, Н. Макиавелли. Если сравнить положения Дьюи с высказываниями этих мыслителей об идеальном и доблестном, а также проактивном человеке, мы найдем много общего. Именно *Humanitas*, человечность — главное понятие эпохи Возрождения, является целью и результатом обучающей системы Дьюи, — с той лишь поправкой, что это должна быть человечность новейшей эпохи, развивающегося и активно утверждающего себя американского демократического общества. Если в эпоху Возрождения были свободны немногие, то в США должны быть свободны все.

Но здесь обнаруживается и второй очень важный исток философствования Дьюи. Это античное представление о воспитании, выраженное в концепции так называемой *paideia*. А.-И. Марру, автор известной «Истории воспитания в античности», пишет об этом так: «Пайдейя становится обозначением культуры, понимаемой в том результативном значении, которое это слово приобрело у нас сегодня... Образование, пайдейя — это уже не занятие ребенка... с известной торопливостью снаряжающее его для его взрослой жизни... это слово стало обозначать в греческом языке эллинистического периода результат воспитания, продолженного за пределы школьного возраста в течение всей остальной жизни» (цит. по: [7, с. 39]). Античную *paideia* часто называют не только источником философии Возрождения, но и предвосхищением идеи образования, культуры вообще.

Именно этому образцу и старался следовать Джон Дьюи в США в XX столетии. С античным, афинским идеалом образования он связывал «либеральную» концепцию педагогики и отличал ее от средневековой, схоластической концепции, которая, по его мнению, отразилась в реакционной педагогике Нового времени. Либеральное образование он противопоставлял «механическому» [2, с. 237]. Как и его античные предшественники — Платон и Аристотель, Дьюи старался, чтобы тело и дух шли рука об руку в процессе воспитания. Любые знания и навыки должны быть обязательно закреплены действиями и опытом: «Вредные представления о необходимости противопоставления духа и тела были чужды греческому образованию — не исключено, что в этом и состояла главная причина его замечательных успехов» [3, с. 135]. Проявление телесной активности ни в коем случае не должно подавляться. Но это ли не выражение старой античной максимы «В здоровом теле — здоровый дух»?

Как и Ч. С. Пирс, Дьюи часто апеллирует к Платону и Аристотелю, главным авторам концепции *paideia*. Об идеальной и проактивной сущности ее говорил, в частности, М. Хайдеггер: «“Образование”, во-первых, это образовывание в смысле развертывающего формирования. Такое “образование”, с другой стороны, “образует” (формирует), исходя все время из предвосхищающего соразмерения с неким определяющим видом, который зовется поэтому про-образом. “Образование” есть вместе и формирование, и руководство определенным образцом. Противоположное *пайдейе* — *апайдевсия*, необразованность» [8, с. 260].

По мнению Дж. Дьюи, Аристотель прав в том, что любые занятия человека (даже искусство и наука) являются механическими, если душа и разум человека не совершен-

ствуются. Кроме того, «Аристотель был совершенно прав, говоря о второстепенности механических умений и навыков, приобретаемых при изготовлении материальных изделий, по отношению к пониманию непосредственной оценки и свободной игре идей» [3, с. 235]. В современном образовании образовался разрыв между гуманитарным знанием и практическим, утилитарным. Образование должно быть практически полезным и гуманитарным одновременно. Профессия не должна превращаться в рутину. По Дьюи, человек должен постоянно совершенствоваться, меняться, приспосабливаться к жизни, т. е. развиваться.

Необразованность, пассивность, подчиненность, отсутствие инициативы, равнодушие — вот главные враги, которых старался победить в человеке XX столетия инструментализм Дж. Дьюи. Конечно, его американизированный вариант пайдеи, как и все другие концепции воспитания и образования, не универсален. Он во многом обусловлен местом и временем создания. Однако уже сегодня можно утверждать, что концепция Дьюи заняла свое место не только среди педагогических теорий XX в., но и среди интересных концепций истории философии.

Литература

1. *Рассказов Ю.* Здравый смысл науки // Дьюи Дж. Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 189 с.
2. *Дьюи Дж.* Реконструкция в философии. Проблемы человека. М.: Республика, 2003. 496 с.
3. *Дьюи Дж.* Демократия и образование. М.: Педагогика-Прогресс, 2000. 383 с.
4. *Руссо Ж.-Ж.* Эмиль // Руссо Ж.-Ж. Педагогические сочинения: в 2 т. М.: Педагогика, 1981. Т. 1. 656 с.
5. *Дьюи Дж.* Психология и педагогика мышления. М.: Лабиринт, 1999. 189 с.
6. *Финк Е.* Основные феномены человеческого бытия // Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. 552 с.
7. *Асоян Ю., Малафеев А.* Открытие идеи культуры. М.: ОГИ, 2001.
8. *Хайдеггер М.* Учение Платона об истине // Историко-философский ежегодник. 1986. М.: Наука, 1986. С. 255–275.

Статья поступила в редакцию 6 декабря 2012 г.