

Ірина РАДІОНОВА

МЕТОДОЛОГІНІ ПРОБЛЕМИ ПРАГМАТИСТСЬКИ ОРІЄНТОВАНОЇ ОСВІТИ: ЕВРИСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ СПАДЩИНИ ДЖ. ДЬЮЇ



Методичне забезпечення практичного використання теоретичних розробок філософії освіти один із найважливіших напрямів сучасних досліджень. У цьому зв'язку особливої уваги заслуговує евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї, розгляду якого і присвячується стаття. У ній обґрунтовується, що метод Дьюї передбачає орієнтацію на навчання, котре є контекстуальним, холістичним і відповідальним. У результаті аналізу встановлено, що Дьюї поділяє поняття інструктивних методів і методу в цілому. Поняття інструктивних методів більш вузьке, технічне, містить у собі реконструкцію й реконструкцію освітньої діяльності. Особливу увагу в статті зосереджено на розгляді методології Дьюї як практично-активної.

Методологічне забезпечення практичного застосування теоретичних розробок філософії освіти — одна з важливих ланок сучасних досліджень. У цьому зв'язку заслуговує на увагу евристичний потенціал спадщини Дж. Дьюї, який ще не здобув належної оцінки. Нагадаємо, що розробляючи нову систему філософських поглядів, Дьюї доводив необхідність реконструкції у філософії. Визначаючи своє ставлення до систем минулого, Дьюї зазначав, що «жорстка критика філософських систем минулого належить до цих систем не через інтелектуальні й моральні питання їх власного часу і місця, а у зв'язку з їх адекватністю людській ситуації, котра з цього часу суттєво змінилася. Те, що робило ці великі системи об'єктами високої оцінки й захоплення в їх соціокультурному контексті, значною мірою і є тією основою, котра не робить їх актуальними у світі, основні риси котрого вже інші» [2, 8]. Велику зацікавленість у Дьюї викликали методи пізнання, які застосовуються у природничих науках — метод споглядання, метод теорії як гіпотези й метод експериментальної перевірки. Саме ці методи реконструкції у філософії, про яку мовилося у Дьюї, повинна була внести в дослідження гуманітарних і моральних питань. Вихідним пунктом його дослідження вважається невизначена ситуація. На думку Дьюї, будь-яка ситуація об'єк-

тивно заплутана [7,105]. Це пояснюється тим, що як соціальна дійсність, так і педагогічна однозначно не детерміновані, тому їм притаманні сплутаність, непрозорість, невизначеність. Якщо ситуація сприймається як проблематична, то від її тлумачення буде залежати вибір засобів та шляхів для її розв'язання. При цьому можливе розв'язання постає ідеєю або потенційною можливістю розв'язання конфлікту.

Такі ідеї або можливості розв'язання проблемних ситуацій, що утворюють виховну та ширше — соціальну дійсність — підлягають процедурі символічної перевірки шляхом раціонального дискурсу. Це своєрідна селекція можливостей, що здійснюється за допомогою символів [7, 105]. За Дьюї, ідеї мають оперантний характер, так само як і факти. Вони стимулюють і скеровують подальші операції спостереження. Отже, постають пропозиціями та планами такого реагування на існуючі умови та обставини, яке дає можливість здобути нові факти і перетворити нові фактичні дані на когерентну цілісність. У свою чергу оперантність фактів виявляється у тому, що вони служать матеріалом для доказу. Спостережені факти вказують на ідею можливого розв'язання, яка спонукає до подальших спостережень і т. д.

Застосовуючи цю схему до виховання як способу самозбереження динамічного соціального суспільства, Дьюї розглядає виховну ситуацію з погляду поліпшення якості соціального досвіду. Саме з цих позицій він критикує класичні або, як він їх називає, статичні теорії виховання з наперед встановленою метою, що ігнорує живу взаємодію між людиною та світом. Уданому контексті здійснюється також критика традиційних ідеалів виховання. Так, філософія виховання Платона, на думку Дьюї, обмежена, оскільки не бере до уваги своєрідність та неповторюваність індивідуальності. Руссоїстський ідеал виховання оцінюється із прагматичних позицій як диктат природи, а націоналістичні ідеали виховання — як загроза особистості. Дьюї наголошує, що існує лише один спосіб самозбереження соціальності, а саме — демократичне виховання або виховання для демократії.

Демократизм філософії виховання Дьюї полягає, насамперед, у тому, що змінюється статус дитини у виховній дійсності і кардинально по-новому у порівнянні з попередньою американською традицією визначається сутність «об'єктів виховання». Дитина постає тут вже не носієм потенційного природного зла чи недооформленою людиною або пасивним матеріалом для формування, а як самість, як «я». Нагадаємо, що авторитарна педагогіка відштовхувалася від психолого-антропологічного стереотипу дитини як розумної тварини, що має природжений нахил до зла. Звідси — муштра, покарання, примус як основні виховні заходи. У прагматичному вченні Дьюї дитина постає, насамперед, активною істотою, що знаходиться у постійній взаємодії зі своїм соціокультурним середовищем, встановлює собі цілі й шукає засоби для розв'язання проблемних ситуацій.

В основі теорії виховання Дьюї лежить припущення, що первинно індивід байдужий до завдань і прагнень соціального життя. Суспільство тут зображується через конгломерат пов'язаних між собою людей, об'єднаних спільною роботою, духом і завданнями. Соціальна ж еволюція здійснюється

через розвиток і вдосконалення індивіда. Показово, що головна роль у такому еволюційному процесі відводиться базовій освіті. «Ми впевнені, — наголошує Дьюї, — що освіта — це засіб поліпшення суспільства, що саме вона забезпечує не тільки розвиток дітей, але й суспільства, частиною якого вона є» [4, 92]. Це просвітницька теза. Але американський прогресивізм, у контексті якого розроблялись основні положення теорії Дьюї, прагне досягти не абстрактного поступу, не удосконалення всього людства, а пропонує удосконалювати освіту і виховання на масовому рівні. Дьюї відштовхується від індивіда у своїх задумах змінити суспільство на краще. Щоб зробити з пересічної людини особистість, відкриту до змін суспільного масштабу, він знаходить інструмент саме таких перетворень. Для того, щоб індивід перестав бути байдужим до інтересів групи, його треба виховувати як соціально зацікавлену особистість. Здійснюється ж таке виховання в школі, її статус Дьюї визначає на підставі соціальних функцій [1,7]. Так, школа — спеціальний інститут, створений членами суспільства з метою спрощення, очищення та інтеграції соціального досвіду групи до такого стану, щоб цей досвід можна було зрозуміти, перевірити і застосувати дітьми. Особлива увага при цьому концентрується на тому, що реальний центр життя дитини міститься не в науці як такій, не в історії і не в географії, а в особистому соціальному досвіді дитини. У процесі засвоєння довкілля в учнів виникають як особистісні, так і соціальні проблеми. Розв'язуючи ці проблеми, дитина інструментально використовує загальний об'єм знань, накопичених людством. Отже, прагматизм вперше робить спробу поєднання антропології дитинства з проблематикою набуття соціального досвіду.

У методологічному плані прихильники прагматизму вважають, що жодна проблема не настільки унікальна, щоб індивід не міг знайти алгоритми її розв'язання у своїй чи соціальній пам'яті. При цьому важливо, щоб знання індивіда були ключем для успішного пошуку. Шанси на вирішення проблем зростають у випадку поширення контактів з іншими індивідами, групами, націями, людськими практиками. Тут йдеться не тільки про можливості здобуття нових знань шляхом їх додавання, щоб одержати суму накопичених відомостей. Прагматизм виступає проти подібної калькуляції. Адже мета освіти і виховання — не привласнення знання, досвіду, вмінь та навичок, а досягнення нової якості як індивідуального, так і суспільного розуму. Звернемо увагу на такий момент. Дьюї часто підкреслював, що більше підтримує термін «інтелект», а не термін «знання». Інтелект постає у прагматичному контексті експериментальним стилем життя, головним методом людської взаємодії з середовищем. Зауважимо, що інтелект тут, як буде показано нижче, не має нічого спільного із традиційним раціоналізмом. Він виступає потенцією розумового розвитку. Усюди, де Дьюї говорить про інтелект, мається на увазі розвиток розумових здібностей дитини і дорослих. Такий розвиток здійснюється через діяльність, яка постає у прагматизмі предметом функціонально-психологічного та функціонально-соціологічного аналізу.

Так, Дьюї виділяє рівні діяльності, котрі мають реалізуватися в межах дошкільного і шкільного етапів формування особистості. Перший рівень

охоплює дошкільнят. Він містить вправи для розвитку органів чуття та фізичної координації. Наступний, другий рівень, передбачає використання матеріалів та інструментів, які знаходяться в навколишньому середовищі. Школа має бути багатою на матеріали, котрі містять у собі імпульс для розвитку, спонукають будувати, експериментувати, створювати. На третьому рівні діти відкривають нові ідеї, перевіряють і використовують їх. Отже, навчання йде від простих імпульсів до більш складних. Останнє передбачає аналітичну роботу учнів над власним розвитком: вони планують свої дії, спостерігають за процесом навчання, розкривають зв'язки між діями.

Зміни, які пропонується внести до шкільного життя, Дьюї порівнює з революцією, яку здійснив Коперник [3, 18]. Дитина повинна стати тим сонцем, довкола котрого обертаються всі доступні освітні засоби і можливості. Головна слабка сторона «старого» виховання Дьюї вбачається в теоретично некоректному і практично неспроможному протиставленні незрілості дитини і зрілості дорослого. Звідси виникає хибний погляд на цю незрілість, як на щось, чого потрібно позбутися. Подібний погляд на старе виховання небезпідставний. Суспільство дуже довгий час дивилося на дитинство лише як на необхідний підготовчий етап до дорослого життя, позбавляючи його самоцінності. Однак Дьюї уникає спокуси педагогічного романтизму. Він одразу ж застерігає від погляду на сили дитини та її інтереси, як на щось завершене і значуще саме по собі. Це було б перекрученням сутності «нового виховання». Головною особливістю дитинства він, згідно із логікою прагматизму, вважає здібність дитини до постійного росту. Збереження цієї здібності — головне завдання виховання. Дьюї виділяє чотири інстинкти, притаманні дітям, котрі школа повинна використовувати у педагогічній діяльності: соціальний інстинкт, який виражається у схильності до спілкування, розмови; інстинкт творіння, роботи, прагнення що-небудь зробити; прагнення проявитися з допомогою мистецтва; інстинкт дослідника [3, 22—26]. Як бачимо, Дьюї не тільки визнає самостійну цінність дитинства, але й акцентує увагу на самоцінності виховання як «мети в собі». Тут виникає проблема адекватності педагогічного цілепокладання. Прагматичний метод пропонує виходити з припущення про існування «правильної» мети, тобто адекватної ситуації. «Правильна» мета повинна, по-перше, виходити із дійсності, базуючись на об'єктивній оцінці власних сил з урахуванням усіх можливостей і труднощів; по-друге, вироблятися поступово, на основі попереднього аналізу, дедалі проступаючи більш рельєфно і реально; по-третє, рости і виправлятися у тісному зв'язку із самим процесом роботи. При досягненні зовнішньої мети саме досягнення вважається тільки подоланням певної ситуації і породженням нової [1, 16—18].

Розуміння виховання як самоцілі, на перший погляд, приводить Дьюї до суперечності з його ж поглядом на виховання як головний фактор відновлення соціального життя. Насправді жодної суперечності немає, тому що в теорії «нового виховання» особливе місце займає поняття оточення, котре, з одного боку, змушує людину відчувати себе і думати про себе в певному напрямку, а з іншого — складає одне ціле з діяльністю індивідуума.

З європейською гуманістичною традицією Дьюї зближує увага до особистості, визнання самоцінності індивіда і часу його життя. Він виступає за свободу особистості і самостійне мислення. У межах школи свобода означає розумову ініціативу, незалежність спостережень, правильне передбачення і вільне пристосування. Свобода у школі передбачає і свободу фізичних рухів, бо інакше обмежується доступ до спостережень і досвіду.

Уся система виховання у Дьюї ґрунтується на принципі самовідповідальності особистості. «Людина недобра, сліпа і нерозумна, якщо в неї не вистачає розуму точно визначити можливі наслідки своїх вчинків. Людина недостатньо розумна, якщо вона задовольняється розмитими уявленнями, коли шукає своє щастя, складає свої плани, не враховуючи достатньо справжні умови і свої персональні здібності. Відносний брак осмислення призводить до переваги почуття, а невдача викликає скарги на долю і на спад енергії. Щоб бути розумним, потрібно вміти чекати, дивитися і слухати» [1, 19].

Вирішення проблем відповідно до наукового, тобто прагматичного методу — це процес, за допомогою якого учень приходить до керування і контролю за своїм досвідом. З його допомогою розумна істота думає рефлексивно і відкрито. Це також метод розумного викладання і навчання, яке передбачає розуміння. Для теорії освіти Дьюї дуже важливі наступні рівні наукового або рефлексивного методу. Учень має справжнє джерело досвіду — залучення до діяльності у тій галузі, яка його цікавить. У межах цього досвіду він володіє «справжньою проблемою», яка стимулює роздуми. При цьому учень одержує інформацію від учителя, опановуючи її. Від учителя він одержує також стимул для визначення проблеми. У такий спосіб він знаходить можливості розв'язання проблеми. Використовуючи попередні результати, учень тестує свої рішення шляхом накладання їх на проблему, відкриваючи, таким чином, для себе їх дію [4, 192].

Запас знань людства, включаючи ідеї, відкриття, винаходи, використовується тут як матеріал для вирішення проблеми. Накопичений досвід, культурна спадщина повинні бути перевірені. Якщо вони служать людським цілям, то стають частиною досвіду, який знову відтворюється. Завдяки здобутому досвіду і вихованню кожна людина отримує можливість його оцінки. Людина вчиться шанувати чесність, ввічливість, вірність тощо. Батьки та вчителі намагаються безпосередньо прищепити все це молоді, не думаючи про те, що сприйняті на віру, ці прищепи можуть приживатися лише зовнішньо, умовно, і можуть стати рушійною силою лише тоді, коли людина глибоко перейнялася їх суттєвим значенням у житті. «Тільки дитина, яка не один раз відчула на собі дію ласки, — підкреслює Дьюї, — може оцінити значення лагідного ставлення до інших. Якщо в неї не буде власного відчуття, то будь-яке прищеплювання стане для неї формальним. Між її особистим і тим ставленням, якого від неї вимагають, виникає конфлікт, або ж це виливається у форму несвідомого лицемірства» [1, 62].

Дьюї виділяє наступні суперечності між світосприйняттям дитини і шкільною програмою: вузький, але власний світ дитини, протиставлений безособовому, але безкінечному світу часу і простору; єдність дитячого

життя не відповідає спеціалізації програми шкільного курсу і поділу на рубрики; практика дитячого життя не пов'язана з відірваною логічною класифікацією, властивою процесові навчання.

Прогресивісти не пропонують вибору між навчанням у школі і ненавчанням поза школою. Йдеться радше про два види навчання: одне, пряме і конструктивне, друге ж непряме і неконтрольоване і, можливо, деструктивне, навіть таке, що руйнує здатність індивіда до росту. Школа повинна відійти від фіксованих годин, курсів, планів, щоб враховувати інтереси дітей. Якщо для учнів дуже важлива проблема вживання чи невживання наркотиків, то ці проблеми стають актуальними і для школи. Це також стосується сексу та всього комплексу позашкільного життя особистості, яке має турбувати школу не менше ніж педагогічні проблеми.

Гра — одне із основних джерел досвіду для особистості поза школою. Протиставлення праці і гри Дьюї пояснює соціальними умовами. У своїй основі робота і гра схожі, тому що передбачають наявність усвідомленої мети і вибір, пристосування матеріалів. Але має і певні відмінності. По-перше, гра відрізняється більш часовим характером; по-друге, мета гри безпосередньо здійснюється в дії. Але для зняття гостроти суперечності між грою і роботою в засвоєнні шкільної програми дуже важлива наявність видимого результату гри, на котрому і може ґрунтуватися плавний перехід до видимих результатів праці.

Поза школою знайомство дитини з оточуючими явищами неконтрольоване, у той час як школа заснована на системному принципі викладання знань про довкілля. Однак існує небезпека нагромадження відомостей у школі, захоплення абстрактними розумовими знаннями замість активної діяльності. Постійний акцент на досвіді практичної діяльності, відходить від абстракцій ускладнює визначення місця науки у вченні Дьюї. Він знаходить вихід у зверненні до праці в наукових лабораторіях і майстернях, визначаючи його як виробничий і як інтелектуальний за своїм характером і результатом. Для школи Дьюї пропонує такий самий шлях. Обирається заняття, в якому можна поєднати гру, роботу і науку. Розв'язавши таким чином потенційну суперечність між власним досвідом і засвоєнням об'єктивованих наукових даних, Дьюї наполягає на визнанні досвіду головним джерелом будь-яких знань (навіть у галузі соціальних і моральних питань), виступаючи проти засвоєння готових форм і наслідування авторитетів. «Звичайна і шкільна мораль, — пише він, — найчастіше буває компромісом наступних поглядів. З одного боку, потрібне добре бажання, в ім'я якого багато вибачається, з іншого, потрібне обов'язкове виконання деяких вимог, незалежно від того, чи вони виконуються із задоволенням чи без нього. Щоб уникнути цих двох небезпек, потрібна перш за все зацікавленість справою, яка стимулює роботу думки. Тільки тоді бажання і мислення органічно пов'язуються в нашій поведінці. Вузьке розуміння моралі заважає визнати, що всі цінності виховання — моральні цінності. Дисципліна, духовний розвиток, культура, працездатність — усі ці якості корисні для суспільства. Все, що людина (за винятком матеріальних благ) отримує від спілкування, служить для поїли-

рення її свідомості, підвищення самосвідомості, дисципліни, поліпшення її характеру і власного вдосконалення, що робить її корисним членом суспільства» [1, 62]. Пафос Дьюї спрямований проти старої школи. Така школа, як свого часу зазначав Дж. Ст. Мілль формує більше учнів, ніж дослідників. Згідно зі старим прислів'ям, недостатньо бути просто добрим (to be good), треба бути до чогось придатним (good for something) [1, 62].

Аналізуючи у цьому аспекті процес накопичення інформації, Дьюї приходиться до висновку, що існує відмінність між об'єктивним знанням і суб'єктивним розумом. Все, що відоме на даний час, називається «об'єктивним знанням». Ми не верифікуємо його, а сприймаємо на віру, і готові до практичної реалізації. Але, як тільки з'являється сумнів, починається процес суб'єктивного роздуму.

Заслугує на увагу думка Дьюї про те, що кожна нова ідея, хоча й соціально зумовлена, однак зароджується і реалізується тільки особистістю. Суспільство ж несе у собі деструктивний потенціал. Навіть без державної цензури воно здатне знищити все нове лише силою своєї звички. Дьюї критикує традиційні соціально-філософські концепції, котрі не визнавали індивідуальну діяльність основою реформи. Ця критика спрямована проти наступних методологічних підходів і практик. По-перше, метод авторитетів, який дозволяє індивідуальне відхилення від установлених норм тільки в технічній сфері. По-друге, метод абстрактного індивідуалізму чи раціоналізму, у межах якого основним критерієм правильності вчинку вважається логічне мислення. Він відіграє позитивну роль у боротьбі із застарілими доктринами, забобонами і класовими інтересами. Але, заперечуючи звички і почуття, раціоналізм не міг створити нічого позитивного. По-третє, критично осмислюється англійська практика, де право і виховання покликані були прищеплювати ідею невтручання у справи інших людей і певне сприяння росту добробуту, що було особливо очевидним на прикладі торгівлі, де власна користь була невідривно пов'язана із задоволенням потреб інших людей. Але й ця утилітарна філософія ізолювала особистість. У вихованні широко використовувалися нагороди і покарання. По-четверте, німецьке рішення, яке містилося в державному ідеалізмі, відчуженому від ідеї демократії. У філософській системі Гегеля особиста свобода обмежується і підпорядковується абсолютному розуму, втіленому в державі [1, 47—49].

Дьюї намагається відійти від філософського ідеалізму у визначенні місця особистості у вихованні, керуючись принципом самостійного мислення. Адже, за Дьюї, духовно розвинутою особистістю можна бути тільки за умов наявності своїх цілей і завдань. У процесі навчання дитина постійно робить відкриття, досліджує, намагаючись вирішити свої питання у межах існуючих умов. Якщо дії індивіда недоцільні, то «будь-яка слухняність, увага, запам'ятовування і пригадування буде розумовим рабством» [1, 50].

Для Дьюї соціальне значення навчального плану зумовлене ідеєю соціального прогресу. Інтелектуальний розвиток дитини звичайно життєво необхідний, однак школа як соціальний інститут має своє місце у більш широкому соціальному контексті. Дьюї визначив найближче завдання

школи як необхідність координувати психологічні й соціальні фактори. З одного боку, освіта покликана розвивати всі здібності, які має людина. З іншого, все життя індивіда відбувається в соціальному оточенні, тому він повинен координувати своє життя з соціумом. Один із можливих шляхів досягнення такої координації — перетворення школи на мікросуспільство, де дитина живе, бере участь у громадській діяльності, робить свій внесок у загальний результат. Дитина вчиться збагачувати соціум й одночасно протистояти диктату соціальної реальності. І головне — виходити у роботі школи з того, що цінне для дитини сьогодні, а не з підготовки до майбутнього життя.

Дьюї виділяє в освітньому процесі дві складові: дитину і певні соціальні цілі, значення, цінності, включені до соціального досвіду дорослого. Освітній процес інтеракція цих сил. Маємо дві опозиції: дитина — навчальний план, природа індивіда — соціальна культура. Можливі варіанти взаємодії можуть бути представлені схематично у вигляді таблиці.

Дві моделі навчального плану:

План, орієнтований на суб'єкта	План, зумовлений об'єктивними соціокультурними чинниками
1. Дитина живе у вузькому світі персональних контактів. Ніщо не проникає у її світ, поки не торкається її особисто, її друзів або сім'ї. Світ дитини — це світ людей і їх інтересів, а не світ фактів і законів.	1. Дитина зіштовхується з величезним світом, який пропонує школа. Її маленька пам'ять зустрічається з віковою історією людства.
2. Життя дитини інтегроване, тотальне. Речі в її житті по'єднані з її персональними інтересами.	2. Шкільні предмети розділяють світ на фрагменти. Факти не мають органічного місця в досвіді дитини і вміщені у межі певної дисципліни. Необхідно вміти факти об'єктивно, без посилянь на їх місце у приватному досвіді індивіда. Це означає, що класифікація матеріалу в рамках предметів не може бути результатом досвіду дитини.
3. Вузький, але особистий світ дитини.	3. Безособистісний, невизначений, розтягнений у просторі і часі світ, запропонований школою.
4. Єдиний, об'єднаний світ дитини.	4. Спеціалізація і розподіл навчального плану.
5. Практичне й емоційне обмеження світу дитини.	5. Абстрактні принципи логічної класифікації.

Виходячи з цих ключових положень, Дьюї робить висновок про принципову можливість двох основних навчальних планів. Перший підпорядкову-

ється логіці навчального знання, другий зумовлюється потребами розвитку дитини. Розглянемо їх дещо детальніше.

У перспективі, яка виходить із первинності логіки побудови самого навчального плану і самих академічних дисциплін, дитина постає нерозвиненою істотою, життєвий досвід якої піддається елімінації. Суть методу, згідно з таким підходом, визначається предметною організацією навчального процесу. Дьюї пропонує навчальний план, в основі якого принципово відмінні філософські підходи. На його думку, сама дитина — вихідне начало, суть і кінцева мета будь-яких роздумів на тему навчального плану. Розвиток дитини, її зростання становить ідеал. Оскільки зростання дитини — єдина мета, то цінність предметів визначається ступенем відповідності цій генеральній цілі. Особистість і її характер для Дьюї мають більше значення, ніж предметна організація. Не накопичення знань та інформації, а самореалізація дитини становить мету. Найважливіший — метод розуму, який розширює свої можливості. Дьюї підкреслює: «Джерелом усього мертвого, механістичного, формального у школі стає підкорення життя дитини і її досвіду навчальному плану» [9, 187]. Дьюї визначає ключові слова для кожного напрямку досліджень. «Дисципліна, керівництво, контроль» — для тих, хто надав перевагу першому варіанту навчального плану. «Інтерес, свобода, ініціатива» — для навчального плану, котрий пропонував Дьюї. Якщо ми приймаємо позицію Дьюї і дитина в наших роздумах стає центром шкільного життя, то виникає питання про місце предметів: питання їх інтерпретації в контексті життя дитини. Дьюї пропонує глянути на дитину і на навчальний план як на два обмеження одного процесу. «Як дві точки визначають одну пряму, так відправна точка зору дитини і факти й істини предметів визначають навчання. Це безперервна реконструкція, рух від сучасного досвіду дитини до того, що представлено організованими блоками істини, які ми називаємо науковими заняттями» [9, 189].

Дьюї підкреслює, що різні заняття, такі як арифметика, географія, ботаніка тощо — самі становлять досвід. Це акумулятивний результат зусиль поколінь. Такий досвід представлено як організований і систематизований. Дьюї робить висновок, що досвід дитини і досвід, поданий у предметній формі, — це початкова і фінальна межі однієї реальності. Виникає питання: у чому значення цієї кінцевої точки, якщо саме розвиток, услід за Дьюї, ми визначили як ціль. Дьюї стверджує, що таким чином ми визначаємо напрям розвитку. Інакше кажучи, систематизований і визначений досвід розуму дорослого має значення для інтерпретації життя дитини і в її моментальному виявленні, і в русі в певному напрямку.

На цій основі висувається вимога взаємодоповнення інтерпретації і керівництва. Дійсний досвід дитини сам себе пояснює, але не остаточний, а всього лиш проміжний. У ньому немає завершеного результату, а лише фіксація певних тенденцій росту. Помилкою було б сентиментально ідеалізувати мораль та інтелект дитини. Не можна також без критичної інтерпретації оцінити, що у цьому досвіді дитини добре, а що погано. Тільки якщо ми інтерпретуємо те, що справді існує, з урахуванням напрямку руху, ми зможемо оцінити вже досягнутий результат. Дьюї вважає слабким місцем колишньої

освіти протиставлення недосвідченості дитини й досвідченості дорослого і прагнення позбутися цієї недосвідченості якомога швидше. Небезпекою ж «нової освіти» стає розгляд справжньої влади й інтересів дитини як кінцевого результату. Насправді ж, її знання і досягнення мінливі й рухомі [9,193].

Навчальний план повинен відображати досягнення людини в різних галузях діяльності. Дьюї критикує розподіл знань на предмети. Така система організації знань суперечить цілісній картині світу, яка втілює результат досвіду дитини.

Дьюї критикує також навчальний план, який спирається на культурні епохи (*culture-epochs curriculum*) і передбачає просування від ранніх етапів життя людства до сучасності шляхом знайомства з історичними епохами. Однак на практиці артефакти епохи, як правило, замінювались їх літературною репрезентацією. Значить, зв'язок дитини з культурною епохою був символічним. Навчальний план Дьюї також прив'язаний до культурних епох, але він виходить з іншої базової ідеї.

Головним завданням при вивченні культурних епох було осмислення життєвих практик, наприклад мисливців і збирачів, у контексті їхніх епох, а не в порівнянні цих практик із сучасною цивілізацією. Дьюї вводить як ключовий для розуміння його теорії термін «рід діяльності» (*occupations*). «Роди діяльності, — підкреслює Дьюї, — визначають основні моделі задоволення, стандарти успіху і поразки. Значить, вони зумовлюють робочі класифікації і визначення цінності» [6,219—220]. Роди діяльності також дозволяють нам зрозуміти й інші прояви культури — мистецтво, релігію, шлюб, закони.

Навчальний план був не просто коротким викладом основного змісту культурних епох, а репрезентацією еволюції базових видів соціальної діяльності, котрі Дьюї називає родами діяльності. Це спрощене соціальне життя, як вважав Дьюї, представляє в мініатюрі види діяльності, фундаментальні для життя в цілому. Їх вивчення дозволить дитині, з одного боку, поступово ознайомитися зі структурою, матеріалами і моделями функціонування співтовариства, з іншого — індивідуально виразити себе через ці лінії поведінки і досягнути контролю над своїми силами у власній життєвій ситуації.

Таким чином, навчальний план, побудований на основі вивчення фундаментальних соціальних практик, представляє міст, котрий гармонізує індивідуальне і соціальне, — що для Дьюї становить центральну проблему, яка має бути вирішена в будь-якій теорії. Ця ідея також робить навчальний план єдиним (порівняно з предметною організацією). Необхідно, однак, розуміти, що безперервна ініціація в певні види практик, безперервна діяльність, яка не приводить до результатів, так само погана, як і пригнічення волі і практичної ініціативи. Дьюї влучно проводить аналогію з ситуацією, в якій дитина завжди б тільки куштувала їжу, але ніколи її не їла [9, 194].

Інтерпретувати факт, означає, побачити його в життєвому русі, в його відношенні щодо росту. Але якщо ми бачимо його як частину нормального росту, то це забезпечує основу для керівництва ним. Керівництво — це не зовнішнє накладання, а звільнення життєвого процесу для його найбільш адекватного розгортання [9, 194—195]. Розвиток не означає набуття чогось на кшталт розуму. Це розвиток досвіду і в досвіді, котрий дійсно бажаний.

Проблема полягає у відборі стимулів для інстинктів та імпульсів. Вибір нового досвіду, необхідних стимулів неможливий без знань дорослої людини про можливу кар'єру дитини. Коли вчитель дає знання дитині, він починає із елімінації суперечного характеру розвитку науки і загальної редакції щодо більш низького інтелектуального рівня. Спрощений матеріал знижує здібності дитини до аргументації, абстрактного мислення, узагальнення. При цьому Дьюї прагнув вплинути за допомогою навчального плану саме на інтелектуальний розвиток, але не тільки тому, що інтелект давав індивіду можливість впливу на оточуючий світ, але й тому, що розумні соціальні дії вели до кращого суспільства.

Проблема морального розвитку людини — одна із центральних у філософії виховання. Дьюї зауважує: «Кожний розумний погляд на сьогоднішній стан людини не може ігнорувати величезний життєвий розрив, викликаний радикальною несутимістю дій, котрі представляють й увіковічують мораль донаукової епохи, і дій у галузі, котра несподівано з великим прискоренням і силою фактично стала визначатися наукою — все ще частковою, неповною і за необхідністю односторонньою у своїх діях» [2,21].

Контрпроект Дьюї ставить основний акцент на роботі з розвитку, формування, створення (у буквальному значенні) інтелектуального інструментарію, котрий буде поступово спрямовувати дослідження в галузь глибоко людських, тобто моральних, фактів. Для цього залучається метод спеціальних досліджень. Він визначається як універсальний, заслуговуючи на філософську оцінку, і ґрунтується на тезі про спорідненість дослідження і відкриття. Для Дьюї у природничих науках функція відкриття, виявлення нового і подолання старого очевидна. У той же час у людських стосунках ідея винаходу навіює страх і розглядається як небезпечна і деструктивна. Дьюї висловлює гіпотезу, що цей факт належить до природи моралі як такої. Якщо так, то будь-яка інноваційна спроба в галузі моралі буде надзвичайно складною.

Дьюї вбачає завдання реконструкції моралі в розвитку «практичної» — тобто дійсно ефективної — моралі, котра активізує ресурси, які маємо у розпорядженні, щоб внести в діяльність й інтереси людського життя порядок і безпеку — не тільки в конфліктних ситуаціях, але й у більш широким масштабах, ніж це було можливо коли-небудь у минулому» [2, 24]. Людство перестало дорікати науці і новим технологіям за всі біди, але припускає, що для ефективного використання їх досягнень необхідне моральне оновлення, котре дозволить використовувати ці досягнення у людських цілях. Дьюї не влаштовує визнання наявності готової моралі, котра визначає наші цілі. Однак він підкреслює, що ця логіка ігнорує «практичні» труднощі підкорення нових засобів старим цілям. З філософського погляду, тут особливо важливе визнання розриву між засобами й цілями, зумовленого сутністю або внутрішньою природою речей.

«Утому, що зараз сприймається як мораль, все ще панує фіксоване і незмінне, незважаючи на те, що теоретики моралі й моральні інституційні догматики цілковито заплуталися в тому, які цілі, стандарти і принципи вважати незмінними, вічними та універсально застосовуваними. У науці порядок наявного вже видається за закономірності процесу. Систематична

робота з людськими процесами — прямий обов'язок філософської реконструкції щодо розвитку життєздатних засобів дослідження гуманітарних або моральних фактів» [2, 28].

Головне вихідне посилення Дьюї полягає в тому, що розриву між теорією і практикою більше не існує. Освітній процес складає одне ціле з моральним процесом, оскільки останній — це безперевна зміна досвіду від гіршого до кращого [2, 143].

Дьюї визначає традиційний підхід до освіти як підготовку до дорослого життя людини, що народжується «неосвіченою, недосвідченою, невмілою, незрілою і тому — соціально залежною. «Як тільки молода людина в результаті навчання стає соціально незалежною, навчання перестає бути головною справою життя. У Дьюї ж діаметрально протилежна позиція. Згідно з його концепцією, розвиток і постійна реконструкція досвіду — становить єдину мету. «Освіта — це здобуття із теперішнього того рівня і роду розвитку, котрі йому притаманні. Це постійна функція, яка не залежить від віку. Найкраще, що можна сказати про будь-який спеціальний освітній процес, наприклад шкільний, — це те, що цей процес дає можливість продовжити навчання, підвищуючи чутливість до умов розвитку і розвиваючи здатність здобувати від них переваги. Набуття навичок, знань і культури — це не цілі, а ознаки розвитку і засоби для його продовження» [2, 144].

Взагалі варто підкреслити, що основна увага у філософії освіти й виховання Дьюї зосереджена на методологічному аспекті. Це стосується також і діяльності педагогічних кадрів, причому методологічна культура не означає методологічного обмеження. Так, Дьюї вважав, що завдання вчителя не в тому, щоб вибрати кращий метод із різноманітності існуючих, а в тому, щоб вибрати між методом і його відсутністю. Метод Дьюї вимагає орієнтації на навчання, котре має бути розумним, контекстуальним, холістичним та відповідальним. Якщо ми приймаємо такий метод, то вибір «кращої практики» відбудеться відносно безболісно. Дьюї розділяє поняття інструктивних методів і методу в цілому. Поняття інструктивних методів, за Дьюї, більш вузький і технічний. Значно глибше таке розуміння методу, котре пов'язане зі створенням умов, адаптованих до індивідуальних потреб, сил учнів. Реконструкція і реконструкція освітньої діяльності, входять у метод як більш вузькі поняття, але не можуть бути центром уваги чи організаційним принципом підготовки вчителів.

У зв'язку з цим Дьюї говорить про метод: «Я думаю, що питання про методу кінцевому результаті зводиться до питання про завдання розвитку сил та інтересів дитини. Правило презентації та обробки матеріалів імпліцитне правило для дитини» [8, 91]. Цей підхід приводить Дьюї до наступного розуміння функції методу в навчанні, яке полягає в тому, щоб впроваджувати навчання в дії, запобігати пасивності студентів; сприяти формуванню у студентів власних уявлень, змоги відмовлятися від авторитарного стилю викладання; розуміти інтереси як вираз прагнень до навчання; спрямування емоцій на посилення дії, сприймати емоційний відгук без фіксації на ньому.

У розгорнутому вигляді погляди Дьюї на освіту містяться в роботі «Демократія та освіта». Показово, що освіта та виховання розглядаються тут як

ріст, розвиток, що не має фіксованої цілі. Сам розвиток становить ціль. Якщо ми зосереджуємо нашу увагу на більш вузькій меті, ніж зростання, то ми фокусуємося на технологічних методах. Дьюї звертає увагу на небезпеку зведення методу тільки до технічних інструкцій. Адже це створить зовнішній тиск і спрямує на досягнення зовнішніх цілей. «Метод, — наголошує Дьюї, — це затвердження шляху, де результати досвіду розвиваються найбільш ефективно і плідно. Це похідна від спостереження досвіду, де немає різниці між особистим ставленням і способом, характером дій з матеріалами, на які ці дії спрямовані» [4, 179]. Показово, що Дьюї намагається за допомогою методологічних настанов дати опис педагогічної, тобто навчально-виховної реальності. Як приклад таких претензій можна навести наступне міркування: «Роздум — це метод розумного навчання, навчання, котре використовує і відзначає розум. Ми досить обгрунтовано відстоюємо методи мислення, але важливою річчю, котра має народжуватись у роздумах про метод — це те, що саомислення становить метод, метод розумного досвіду» [4,153]. Показово, що «метод» застосовується у коректурі процедури оцінювання досвіду як учителя, так і учня. Розум — це цілеспрямований безпосередній фактор, який впливає на розвиток досвіду. І вчитель, і учень будуть успішні у тій мірі, в якій це дозволяє їх досвід, посилений розумом і методом. Навчання, що керується розумом, Дьюї розглядав за аналогією до інструктажу. Вчитель, як соціальний інструктор, має певну низку уніфікованих засобів, порад, алгоритмів дій. Вони уніфіковані вже внаслідок своєї раціональності. У розумовому розвитку навички (наприклад, навички раціонального мислення чи розв'язання завдань) — це метод досвіду й освіти. Отже сутність методу збігається із сутністю рефлексії [4, 163].

Найбільш яскравий опис прагматичного методу у його педагогічній адаптації представлено в роботі «Як ми мислимо», котра розгортала філософські й педагогічні питання як соціокультурні синтези. Тут Дьюї постає критиком свого надмірного захоплення методологією. Спроби онтологізації методології, не завжди вдалі, завершуються партикулярною критикою педагогічного методологізму. Він зауважує, зокрема, що методи навчання та виховання — це дисципліни, котрі мають технічні недоліки, можуть спотворюватись. Згадувана відмінність між методом і методами відображається у згаданій вище книзі. «Методи навчання і дисципліни, які мають технічні недоліки, можуть спотворюватись внаслідок надмірного натхнення власним досвідом, первинним щодо них» [5, 47]. Висновком критичного аналізу, здійсненого Дьюї, став висновок, що без методу розумності (*method of intelligence*), неможливе ефективне навчання, адже цей метод керує педагогічними процесами, здійснюючи селекцію як матеріалу досвіду, так і якості самого досвіду. Отже, вчителю, котрий володіє методом розумності, можна довірити самостійну розробку методів викладання. Це буде, так би мовити, педагогічний розум в дії. Методологія стає практично-активною, набуває навіть антропологічних характеристик. У цьому напрямку Дьюї йде далі. Він виступає проти начального плану, віддаленого від соціального життя. Але його аргументація поступово перетворюється з апелятивної на теоретико-

методологічну. Йдеться не тільки про необхідність враховувати наукові, культурні, комунікативні аспекти соціального життя, але й про способи поєднання перелічених чинників. Шукаючи ці способи, Дьюї повертається до проблеми, яку він ставив ще на ранніх етапах своєї дослідницької діяльності, а саме: до визначення співвідношення між методом і контролем. Якщо, як мовилося раніше, метод — це шлях до встановлення контролю над освітнім процесом через управління, тоді контроль має не репресивний, а довідково-інформативний характер. Це передбачає не тільки усвідомлення освітніх цілей та ідеалів, але й детальний аналіз цих ідеалів у світлі демократичних соціальних потреб і вимог. Поруч із цим необхідне дослідження інтеракцій типу: студент — викладач, щоб показати природу здійсненого контролю, так само як і природу самоконтролю, який здійснює студент. Такі цілі й ідеали, демократичні соціальні потреби, контроль у системі «учитель — студент» і самоконтроль студента перетворюються на предметний зміст методу.

У сучасній рецепції фундаментальних положень філософсько-педагогічного прагматизму методологічна проблематика постає тим тереном, на якому розгортаються теоретичні полеміки, котрі торкаються принципової орієнтації педагогічної діяльності. У цьому плані показова позиція Дж. Гаррісона. Узагальнюючи основні положення теоретичної спадщини самого Дьюї, а також розробки його послідовників, він вказує на внутрішню суперечність прагматизму. Постійне наголошення на методі і методах наштовхує на думку, що прагматизму в його класичній версії, незважаючи на плюралістичні декларації, притаманний методологічний монізм [10,37]. Із цим важко погодитись, адже і Джемс, і Дьюї пропонували методологічний експерименталізм. Щоправда, це вимагало відповідальності й дослідницької сміливості на всіх рівнях філософсько-педагогічної та педагогічної творчості. Так, не погоджуючись із звинуваченнями Дьюї в методологічному сцієнтизмі, Гаррісон вказує на ефективність розгляду питання про метод і методи з позицій окремого вчителя, який обирає методи роботи. Саме в цьому, на його думку, полягає плідність прагматичного підходу, який уможлиблює залучення методологічної творчості до педагогічної практики.

Поруч із соціально-антропологічними чинниками теоретичні суперечки загострюються також навколо функціональних можливостей зв'язку «метод і контроль». Так, Б. Стенгелютер вважає, що аналіз методу і контролю передбачає не тільки усвідомлення освітніх цілей та ідеалів, але й повний аналіз цих цілей та ідеалів у світлі демократичних соціальних вимог [11,35]. Вона має рацію. Адже якщо ми хочемо вважати виховання процесом формування фундаментальних інтелектуальних і емоційних якостей людини, то філософія може бути визначена як загальна теорія освіти. На цій підставі Стенгелютер робить висновок, що цілі й ідеали, демократичні соціальні потреби, взаємоконтроль учня і вчителя, самоконтроль становлять предмет методології. Але у даному випадку навіть екзистенціальні питання про природу викладання, сутність феноменів учнівства та вчительства перетворюються на методологічні. При цьому не до кінця зрозуміло, частину якого цілого станов-

лять ці питання: частину загального методу, частину методів чи, як вважає Гаррісон, це питання про індивідуальний метод. Вибір методу чи методів потенційно глибоко персональна справа. Гаррісон сумнівається, що особисті потреби, бажання, інтереси, переваги можна відокремити від вибору методів.

Зауважимо, що Дьюї вказував на спорідненість методу викладання з методом мистецтва [4, 177]. І те, що викладання і його методи близькі до мистецтва — причина, через яку добре викладання не може бути чистою наукою, повністю відділеною від етики та естетики. На цій підставі Гаррісон робить висновок, що Дьюї розрізняє загальний метод і метод індивідуальний. При цьому важливо не втратити з поля зору те, що індивідуальний метод впливає на вибір загального методу й низки інструментальних методів. Комусь досить й одного індивідуального методу, щоб робити все ситуативно правильно. Дьюї виділяє чотири риси індивідуального методу, які одночасно можна розглядати як настанови для суб'єктивного педагогічного розуму. Отже, розкриємо їх:

1. Прямота (*directness*). Під цією рисою Дьюї розуміє не егоцентричну впевненість у собі, а самозанурення в ситуації, в яких перебувають інші, зокрема учні.

2. Відкритість розуму (*open-mindedness*). Під цим розуміється позиція розуму, який вбирає різну інформацію. Така свідомість працює з учнями як із колегами.

3. Сконцентрованість мислення на чомусь одному (*single-mindedness*), що передбачає визначеність інтересів, цілей, відсутність прихованих цілей. Усе це знаходить прояв у повному розчиненні в інтересі до предмету для власної користі. Партикулярні інтереси зводять нанівець таку можливість. Коли ж ця можливість реалізується, її наслідками і здобутками стають інтелектуальна цілісність, чесність, щирість.

4. Відповідальність (*responsibility*). Під цією рисою Дьюї розуміє вміння передбачити можливі наслідки будь-якого запланованого кроку і врахування цих прогнозів у практичних діях [4, 180—186].

Підсумовуючи все сказане вище, слід відзначити, що саме методологічна орієнтація прагматизму сприяла подоланню ієрархічних відносин між різними парадигмальними підходами в американській філософії освіти та виховання. Американські теоретики опинилися у стані змушеної прагматичної селекції теоретичного матеріалу. У суспільній свідомості утворилося своєрідне прагматичне сито, крізь яке просіювалися інші конструкти, які потім проходили практичні випробування.

Література:

1. Дьюї Дж. Введение в философию воспитания. — М., 1921.
2. Дьюї Дж. Реконструкция в философии. — М., 2001.
3. Дьюї Дж. Школа и общество. — М., 1922.
4. Dewey J. Democracy and Education. — N. Y., 1934.

5. *Dewey J.* How We Think. - Buffalo — N. Y, 1991.
6. *Dewey J.* Interpretation of savage mind // The Psychological Review. — 1902. — Pp. 217—230.
7. *Dewey J. Logic.* The Theory of Inquiry // The Tater Works. — Bd. 12. — Carbondale, Edvardsvffle, 1981. - P. 82-151.
8. *Dewey J.* My Pedagogic Greed // Dewey J. The Early Works. — Southern Illinois University Press, 1972. — Vol. 5.
9. *Dewey J.* The child and the curriculum // Dewey J. The school and society; and, the child and the curriculum. — Tondon, The University of Chicago Press, 1990.
10. *Garrison J.* Dewey on the Virtues of Method/s // Philosophy of Education 1998. A Publication of the Philosophy of Education Society. Ed. Steven Tozer. — Illinois, 1999. - P. 32-39.
11. *Stengeluthor A. Barbara.* Dewey on Method/s // Philosophy of Education 1998. A Publication of the Philosophy of Education Society. — P. 33—37.

Ирина Радионова. Методологические проблемы прагматически ориентированного образования: эвристический потенциал наследия Дж. Дьюи

Методологическое обеспечение практического использования теоретических разработок философии образования является одним из важных направлений современных исследований. В связи с этим особого внимания заслуживает эвристический потенциал наследия Дж. Дьюи, рассмотрению которого и посвящена статья. В статье обосновывается, что метод Дьюи предполагает ориентацию на обучение, которое является контекстуальным, холистичным и ответственным. В результате анализа установлено, что Дьюи разделяет понятие инструктивных методов и метода в целом. Понятие инструктивных методов является более узким, техническим, включает деконструкцию и реконструкцию образовательной деятельности. Особое внимание в статье сосредоточено на рассмотрении методологии Дьюи как практично-активной.

Iryna Radionova. Methodological Problems of Pragmatically-Oriented Education: euristical potential of John Dewey's heritage

Methodological backing of practical usage of theoretical concepts of philosophy of education is an important branch of contemporary research. Thus, the euristical potential of John Dewey's heritage deserves much attention and this potential is the subject of this article. In this article it is argued that Dewey's method rests on education that is contextual, holistical and responsible. The results of the analysis show that Dewey supports the concepts of both instructive methods and methods in general. The concept of instructive method is more narrow and technical and includes deconstruction and reconstruction of educational activities. In the article special attention is given to the analysis of Dewey's methodology as practically active.