

## ДИХОТОМИЯ ЭССЕНЦИАЛИЗМА И ПРАГМАТИЗМА В ОБРАЗОВАНИИ

В философии образования исследуются связи различных педагогических теорий и концепций с философскими истоками; подразумевается, что такая связь имеет вполне объективный характер. Так Джордж Р. Найт [1] усматривает в американском образовании XX века две противоположные тенденции – эссенциализм и прогрессивизм. Философским истоком первой стал симбиоз идеализма и реализма, предполагающий образование, ориентированное на познание объективных законов природы и общества. Вторая же тенденция вытекает из философского прагматизма.

В начале XX века прогрессивизм повсеместно, как в Европе, так и в Америке, стал формой отрицания традиционализма с его зубрежкой и опорой на память и запоминание. Джон Дьюи, интеллектуальное лицо прагматизма и философский предтеча прогрессивизма, писал в своем программном произведении «Мое педагогическое кредо» (1897): «Единственная возможность научить ребёнка жить в существующих условиях, это создать ему условия для полного *овладения своими собственными способностями*. С приходом демократии и современного промышленного развития стало невозможно совершенно определённо предсказать, что будет представлять собой общество через 20 лет. Следовательно, *невозможно подготовить ребёнка к какому-то определённому набору условий*. Подготовить ребёнка к будущему – это значит *научить его владеть собой*, это означает так натренировать его, чтобы он сумел полностью и быстро использовать все свои способности, чтобы его глаза, руки и уши стали инструментами, готовыми к действию, чтобы его суждения основывались на *понимании условий*, в которых ему придётся работать, и чтобы его силы, направленные на *выполнение задачи*, были натренированы таким образом, чтобы он мог их использовать разумно и экономно» [2] (курсив наш).

Итог победы прагматизма в образовании США подводит в книге «Кризис

американского духа» (1958) Leo Gurko, вовсе не левый американец, истинный патриот своей страны. Биверли Бэкстер, автор предисловия к книге, пишет об авторе: «...м-р Гурко в отчаянии от американского образа жизни и все же не променяет его ни на какой другой» [3, С.12]. В этой книге автор дает развернутую и убедительную критику культурной политики в своей стране в 50-е годы. Основные черты этой культурной политики суть следующие: антиинтеллектуализм, культ силы и здоровья, ориентация на чувственность в противовес разуму, выхолащивание культурных смыслов.

Вот что пишет автор, например, о тенденции антиинтеллектуализма: «Быть заподозренным в учености или, еще того хуже, публично проявлять ее – значит стать мишенью для насмешек» [3, С.27]. Презрение Голливуда, этого технологического монстра по производству менталитета, к интеллектуальной жизни «не имеют возрастных пределов и могут сравняться только с его страстью освобождать лиц обоего пола от тягостных умственных оков» [3, С.44]. Авторский анализ тенденций в американском обществе показывает, что к 50-м годам в общественном мнении американцев установилось убеждение, что мыслящий, размышляющий, а тем более рефлексирующий человек – это либо непрактичный неудачник, либо опасный бунтарь и соблазнитель умов. Свою лепту в такое положение дел внесла эпоха маккартизма, но и она явилась на подготовленную почву. Так, автор, критикуя тенденцию антиинтеллектуализма, приводит ряд «исследований» того времени, «доказывающих», что глупым быть выгоднее. В результате, пишет автор, «Представление о нежелательности умственного развития наблюдается как широко распространенное явление во многих слоях американского общества» [3, С.58], а самым могущественным воплощением мыслящей личности становится...дьявол, который «почти во всех версиях – в умственном отношении выше бога» [3, С.54].

Почву, на которую упали зерна антиинтеллектуализма, автор усматривает в системе американского образования, утвердившуюся с начала века. Идеи Джона Дьюи, первоначально направленные на всестороннее

развитие человека и более полное соответствие его окружающей среде, «приняли самую вульгарную форму. В школах не должно быть ничего, что не отвечало бы требованию, выраженному в вопросах: “Принесет ли это немедленную пользу?” и “Пригодится ли это в повседневных делах?”» [3, С.94]. А вот как пишет автор о высшей школе: «Под прикрытием заманчивого лозунга “Каждого студента – научить зарабатывать себе на жизнь” [Не правда ли, это напоминает сегодняшний наш лозунг о «компетенциях» и о «компетентностном подходе» в образовании?] – они наводнили высшие школы коммерческими курсами в противоположность сокращающемуся числу академических предметов и пытаются превратить колледжи в обширные фабрики, поставляющие специалистов для промышленности» [3, С.94].

В результате такой образовательной политики, пишет Гурко, «Если раньше учитель был всемогущ, а ученик пассивен, то теперь ученик стал всемогущ, а учитель оказался сведенным к роли своеобразного посредника» [3, С.97]. Или поставщика «образовательных услуг», как бы мы сказали еще совсем недавно в отношении нашего, российского образования. Глава VI книги так и называется «Выхолащенное обучение и преследуемые учителя». И как итог: «Сокращение учебных планов американских начальных и средних школ, особенно заметно после первой мировой войны, во многом объяснялось бесплодными и бессмысленными крайностями, до которых довели систему прогрессивного обучения [по Дьюи]. Эта система...способствовала изгнанию интеллектуального содержания из школьных программ. Пытаясь изжить недостатки старых учебных планов, ярые защитники прогрессивного обучения совсем выхолостили учебный план и, так сказать, вместе с водой выплеснули из ванны ребенка» [3, С.98].

Еще одна тенденция культурной политики и культурной жизни Америки, которую анализирует Гурко, это культ силы, животного инстинкта и физического здоровья. Согласно логике «здоровья», между телом и умом существуют непримиримые противоречия, решение которых более

продуктивно, если вы опираетесь не тело с его чувствами, интуицией, инстинктами и здравым смыслом. Так что «чем больше человек “чувствует” и чем меньше “думает”, тем эффективнее действует в отношениях с другими людьми» [3, С.44]. В литературе ярким примером, по словам автора, является писатель Шервуд Андерсон, который «искал пульс более примитивного общества»: «Произведения Андерсона являются иллюстрацией к основному направлению, существующему в среде писателей, которые под влиянием фрейдизма или в виде протеста против века науки и техники бегут от разумного и сознательного мышления или пытаются умалить его значение» [3, С.53]. Апофеозом этой тенденции в продукции Голливуда стал образ Тарзана, современным изданием которого является образ супермена.

В результате мы имеем, писал автор, общий кризис культуры. «В просторечье культура является синонимом педантизма, ухода от действительности, подделки, чужеземщины, отсутствия мужественности в мужчинах и привлекательности в женщинах. В лучшем случае она рассматривается как безобидное развлечение для праздных женщин» [3, С.29]. Весьма оригинально объяснение Дж.Б. Райса [3, С.29] по поводу причин преобладания женщин в искусстве: причину он усматривает в том, что центр тяжести женского тела смещен книзу, а потому женщине легче долго сидеть на стуле в библиотеках. Процесс «выхолащивания» содержания прослеживается во всех областях: «киностудии используют психиатрию – сложную и важную область медицины – как источник для целого ряда сенсационных фильмов, в которых часто жертвуют точностью в угоду “развлекательности”. Религиозные вопросы выхолащены до потребительского уровня. Этика и философия просеяны сквозь сито прагматизма и сводятся к вопросам: “Поможет ли это?” и “Не буду ли я уличен?”» [3, С.30]. В результате, пишет автор, нет почти никакой разницы между прямым отрицанием культуры и процессом ее популяризации.

Гурко усматривает и теоретико-идеологические причины для такой ситуации выхолащивания культуры: это философия Анри Бергсона и

Эдуарда фон Гартмана. Первый противопоставил (в пределах, правда, рационализма) интуицию разуму, а второй, предвосхищая Фрейда, (и опять-таки в пределах традиционного рационализма) – бессознательное сознательному. Вероятно, иммунитет против мистицизма у европейцев с их вековой историей оказался сильнее, чем у американцев, и вся Европа, за исключением немецкого Рейха, благополучно переварила иррационализм и не отказалась от рационализма.

Описанное Гурко положение в образовании и обществе сопровождается тенденцией политизации этой сферы, выразившаяся в оформлении парадигмы реконструктивизма, согласно которой школа должна стать кузницей нового социального порядка. Характерные работы выходили уже в период мирового кризиса: «Осмелится ли школа создать новый социальный порядок?» (1932), а в 60-е годы проблема нового социального порядка рассматривалась уже в русле теории конвергенции и «нового индустриального общества».

Это вовсе не значит, что все, что было в американском образовании, существовало в русле парадигмы прагматизма. И было бы не верно думать, что направление на снижение качества образования не встречало сопротивления со стороны прогрессивной общественности и того же государства. Первым отрицанием прогрессивизма и прагматизма в образовании стал перенниализм, утвердившийся в США в 30-е годы XX столетия. Согласно принципам перенниализма, в центре образования должен стоять не ребенок с его призрачной уникальностью и оригинальностью (что Гегель несомненно назвал бы единичным и случайным в противоположность всеобщему и закономерному, а, следовательно, вообще не образованием), а суть предмета изучения. Для этого целью образования должно стать интеллектуальное развитие ребенка, а предметом изучения должна быть накопленная предыдущими поколениями культурная база.

Другой реакцией на прогрессивизм стал эссенциализм. Как пишет Найт: «С 1930-х эссенциалисты приложили множество усилий, чтобы уберечь

американское общество от подхода “образование для жизни”, школы, имеющей в центре интересы ребенка и ухудшение образования в Соединенных Штатах», а Совет Базового Образования, созданный в 1950 году, был «обеспокоен...ухудшением американского общественного образования». Рекомендовалось «ввести в систему образования США педагогические элементы европейского типа, например, Голландии или России» [1, С.22-23]. И в начале 60-х годов образование США реформировалось в этом направлении. Вспомним, что и у нас 60-е года стали началом перехода на новые образовательные программы, отвечающие требованиям эпохи НТР.

Но тут на Западе, в том числе и в США, начинается новая молодежная протестная волна конца 60-х, на фоне которой эссенциализм клеймится как консервативная, отсталая парадигма, а на смену ему вновь приходит прогрессивизм, только в новом облики – под маской педагогического и психологического «гуманизма» Карла Роджерса, Абрахама Маслоу, Артура Комбса и др. Не правда ли, это очень напоминает сегодняшнюю борьбу современных российских реформаторов образования с «устаревшей» «знаниевой» образовательной парадигмой, то есть – с остатками отечественной школы? А тогда, в 60-е годы, под флагом борьбы за ребенка американский неопрогрессивизм вновь разрушает американскую школу так, что, как пишет все тот же Найт: «К началу 80-х американское правительство охватил ужас. В 1983 национальная комиссия по уровню образования оценила американское образование и издала отчет, озаглавленный “Нация на грани риска”. Отчет предупреждал о том, что “педагогические основы нашего общества находятся в состоянии разрухи из-за усиливающегося потока посредственности, который угрожает нашему будущему, как народу, так и государству”» [4, С. 5].

Но в это время происходит отказ от доктрины конвергенции; на смену ей приходит теория глобализации. Формой развития реструкционизма, как пишет Найт, стала тенденция в образовании, которую он называет

«футуризм». Её философской основой стала теория «третьей волны» Алвина Тоффлера, изложенная в его «A Future Shock» (1970). Согласно теории «третьей волны» «прогрессирующая компьютеризация» будет способствовать дифференциации и индивидуализации. Вместо культурного доминирования нескольких средств массовой информации в цивилизации Третьей волны начнут преобладать интерактивные, «демассифицированные средства, обеспечивающие максимальное разнообразие и даже персональные информационные запросы»; телевидение откроет дорогу «вещанию в узком диапазоне, передающем визуальные образы, адресованные одному человеку». «Мы сможем также время от времени», – продолжает автор, – «использовать наркотики, прямую передачу от мозга к мозгу и другие формы электрохимической коммуникации, которые пока находятся в стадии изучения. Все это, несомненно, порождает опасные, однако поддающиеся решению политические и моральные проблемы. Гигантские центральные компьютеры с их скрежещущими принтерами и сложными системами охлаждения заменит множество чипов, установленных тем или иным способом в каждом доме, больнице, отеле, автомобиле, в сущности, в каждом строительном кирпиче. Мы будем жить в электронной среде» [5, С. С.556-561]. А окончательная политизация образования стала частью теории глобализации с распадом СССР. Своеобразным итогом развития американского образования по линии прогрессивизм-«гуманизм»-реконструктивизм-«футуризм» могут стать слова Е.Д. Хирша, которые цитирует Найт: «Большинство современных реформ являются повторением или переформулировкой давно не удавшейся романтики и антинаучных предложений, которые исходили из Колледжа Учителей (дом педагогического прогрессивизма) Колумбийского университета в 10-х, 20-х и 30-х годах нашего столетия» [6, Р. 58; Цит. по: 1, С.24]. Результат достигнут: школа политизирована и подчинена единой идеологической цели.

Насколько это так, можно судить по книге Айрата Димиева «Классная Америка», откровенно и беспристрастно раскрывающей «устройство и

законы функционирования государственной системы образования Америки» на основе семилетнего опыта работы в американских школах. Автор наш советский химик, кандидат наук, преподаватель высшей школы, в 90-е годы успешный бизнесмен, покинул по контракту родной Татарстан и уехал преподавать в американских школах. Подводя итог своему опыту, автор пишет: «Самое смешное то, что официально американская педагогика как раз направлена на обучение решению конкретных практических задач [«компетенций» в российской современной терминологии]. На самом же деле из реальных знаний ученик получает лишь умение читать и писать и еще некоторые самые примитивные навыки» [7, С.197], «...нынешнее положение вещей в американском образовании очень мудро срежисировано и виртуозно поддерживается. Теоретики и идеологи образования придумывают новые и новые оболванивающие методики. Директора школ внедряют их во вверенных им заведениях, ломая хрупкое сопротивление тех немногих учителей, кто действительно хоть чему-то учит своих учеников. В итоге система абсурда самовоспроизводится. Уже не требуется никакого вмешательства из-вне для ее поддержания» [7, С.198]. «Уровень образования в стране уже настолько низок, что многие выпускники средних школ не в состоянии выполнить даже простейшие операции, то есть совершенно не пригодны и в качестве самой примитивной рабочей силы. А кормить-то их нужно. Поэтому в последнее время все чаще слышатся призывы что-то делать с образованием. Причем особый упор делается на математику и естественные науки. Например, я знаю о некоммерческой организации, которая сейчас занимается тем, что пытается внедрить в американскую школу российскую методику преподавания математики» [7, С.199].

Как работает вся эта система, в которой «ученики приходят в класс не работать, а именно потреблять», хорошо описано автором. Система образования, по его наблюдениям, сконструирована под задачу «No child left behind, Every student can learn, High expectations...», что можно перевести: «Ни одного отстающего, каждый учащийся способен учиться и достигать

высокого результата». Не правда ли, знакомая установка сегодняшней отечественной «гуманной» «педагогике не насилия»? Для выполнения этой задачи американская система образования, которая, по словам автора есть «клуб для своих со строгой иерархией», выработала уже свои технологические «гуманитарные технологии». Одной из них является система выставления оценок, обеспечивающая «успех» каждому без каких-либо трудовых и учебных затрат. Право на качественное образование для большинства подменяется правом на *success* (успех). Другая технология – механизм воспроизводства все новых и новых методик и «инноваций», вокруг которой вертятся огромные деньги и штат методистов. Еще одна технология – своеобразная система повышения квалификации, цель которой – поддержание иерархии «клуба для своих», а не повышения качества учителя.

Исследование отечественного и мирового опыта реформ в образовании позволяет увидеть многие признаки прагматизма в сегодняшней отечественной образовательной политике. Нужен ли нам этот путь? Вместе с тем, сопротивлению тем или иным тенденциям в реформах, на наш взгляд, нельзя однозначно дать отрицательную оценку, заклеив противников реформ ретроградами и консерваторами, не способными к переменам. Иные перемены вовсе не являются прогрессивными и могут вести в тупик.

### Литература

1. Найт Д.Р. Философия и образование. Современные теории образования. Пер. с англ. М.В.Бахтина. СПб., 2000.
2. Дьюи Дж. Мое педагогическое кредо // URL: [http://www.xn--80aim3aeec.xn-lai/publ/rekomenduemye/j\\_dewey\\_my\\_pedagogic\\_creed/2-1-0-136](http://www.xn--80aim3aeec.xn-lai/publ/rekomenduemye/j_dewey_my_pedagogic_creed/2-1-0-136)
3. Leo Gurko. Кризис американского духа. Сокращенный перевод с английского И.С. Тихомировой. М.,1958.
4. National Commission on Excellence in Education. A Nation et Risk: The Imperative for Educational Reform (Washington. DC: U.S. Govement

Printing Office.1983).

5. Тоффлер Э. Третья волна. М.: Издательство АСТ, 1999.
6. Hirsch E.D. The Schools We Need and Why We Don't Have Them (New York: Doubleday. 1996)
7. Димиев А. Классная Америка. Шокирующие будни американской школы. Записки учителя. Казань, 2008.