

Н. Е. Воробьев, Ю. И. Попова

ИДЕЙНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ ОСНОВНЫХ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ США

В статье освещаются предпосылки становления и развития основных психолого-педагогических концепций обучения и воспитания, получившие широкое распространение и оказавшие несомненное влияние на развитие современной прикладной психологии и педагогики.

Ключевые слова: система образования, альтернативные педагогические движения, прагматизм, гуманистическое воспитание, прогрессивное образование, бихевиоризм, когнитивизм.

N. E. Vorobyev, Y. I. Popova

IDEOLOGICAL THEORETIC PREREQUISITES OF THE DEVELOPMENT OF BASIC PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONCEPTIONS OF THE USA

In the article the authors consider the prerequisites of origin and development of the basic psychological and pedagogical conceptions of training and education which have been widespread and exerted an undoubted influence upon the modern Applied Psychology and Pedagogics' development.

Keywords: system of education, alternative pedagogical movements, pragmatism, humanistic education, advanced education, behaviorism, cognitivism.

В конце XX в. в США происходят глубокие изменения во всех сферах социальной жизни, которые придали особую остроту проблемам воспитания и образования. Ускорение научно-технического прогресса выдвинуло образование в число приоритетных фактов, обеспечивающих ускоренное развитие постиндустриального общества. Характерная черта научно-технической революции состоит в возросшей роли науки в развитии производства. В конкурентной борьбе на мировом рынке побеждает та страна, в которой выше уровень образованности, так как научные открытия оказывают почти немедленное воздействие на реорганизацию промышленных процессов.

В послевоенный период научно-техническая революция с ее новыми видами энергии, автоматизацией труда, «взрывом» информации осуществляется в США довольно быстрыми темпами. Она меняет всю сферу производительных сил. Наиболее яркой чертой

этого процесса является постепенная замена простой человеческой рабочей силы автоматическими линиями, электронно-вычислительными устройствами и т. д. Также резко возрастает категория дипломированных специалистов.

Научный и технический прогресс, радикально меняющий область производства, придает проблемам образования особое звучание: вызвал необходимость поднять уровень образования всей массы людей на более высокую ступень; возникла объективная потребность развивать интеллектуальные силы и гибкость ума личности таким образом, чтобы обновление знаний, приобретение навыков и умений стало процессом, не прекращающимся всю жизнь; требовались люди с обширными знаниями, глубокой научной подготовкой, умениями решать более сложные, чем раньше, задачи во всех областях жизни.

Быстрые темпы индустриализации

стимулировали в США интенсивное развитие образования. Одними из первых Соединенные Штаты встали на путь массового среднего образования, и уже в начале XX в., под влиянием объективных требований развивающегося производства, образование становится доступным широким массам населения, утратив присущую ему элитарность.

Анализ работ по истории педагогики США (Б. М. Бим-Бад, М. В. Богуславский, Н. Е. Воробьев, Л. Н. Гончаров, Б. А. Вульфсон, А. Н. Джуринский, Г. Д. Дмитриев, З. А. Малькова) показал, что все значительные изменения в образовании были внесены как отдельными педагогами-новаторами, так и различными педагогическими ассоциациями. На наш взгляд, именно это обстоятельство послужило движущей силой инновационных тенденций в американском школьном образовании, когда от появления педагогической идеи до ее практического осуществления требовался небольшой отрезок времени. Следует заметить, что возникновение инновационных течений в педагогике в XX в. не происходило спонтанно.

Рассмотрение основных направлений развития педагогики в зарубежных странах в конце XIX — середине XX вв. позволил выделить альтернативные педагогические движения, реформаторские педагогические течения и нетрадиционные образовательные проекты.

Альтернативные педагогические движения по своей сущности представляли собой динамичные образования, отличающиеся особой масштабностью как в плане выдвижения новых педагогических концепций, так и в плане радиуса их действия. К этому педагогическому направлению следует отнести движение за художественное воспитание (А. Лихтварк, Г. Гартлауб, К. Гетце, Р. Роде, Г. Земпер, Ф. Йоде, А. Йенсен, В. Ламсцус), за трудовую школу (Г. Гаудиг, О. Шрайбнер, А. Ферьер), движение сельских воспитательных домов (С. Редди, Дж. Бэдли, А. Дервин, Э. Демолен, Г. Литц, П. Гехеб, Г. Винекен, К. Ган, М. Лузерке), которые после своей временной локализации

имели множество единомышленников, транслировавших и развивавших их ведущие идеи.

Реформаторскую педагогику отличало негативное отношение к прежней теории и практике обучения и воспитания, углубленный интерес к личности ребенка, новые решения проблем воспитания. К ним следует отнести следующие европейские реформаторские течения начала XX в.: психолого-антропологическое (В. Лай, Э. Мейман, Г. Мюнстерберг, Э. Кей, Ф. Гансберг, Л. Гурлитт, Б. Отто и И. Кречман, А. Нейллом), медико-антропологическое (М. Монтессори, О. Дек-роли, Э. О. Шультце), социально-педагогическое (Г.Боймер), религиозно-гражданское (Ф. В. Ферстер, Г. Кершенштейнер), религиозно-антропо-софское (А. Уайтхед, Р. Штейнер), социально-антропологическое (П. Петерсен, С. Френе, П. Острейх, П. Денглер, Р. Кузине).

В отличие от движений и течений нетрадиционные проекты были, как правило, локализованы в определенных пространственно-временных и национальных рамках. Примерами таких нетрадиционных образовательных проектов могут служить альтернативные школы Франсиско Феррера в Испании и Альбрехта Лео Мерца в Германии [4].

Появление ряда прогрессивных педагогических трудов европейских ученых способствовало существенным изменениям структуры образования в США. Одним из них были работы Генриха Песталоцци, который провозгласил, что образование, которое он определил как «естественное, прогрессивное, и гармоничное развитие всех сил человеческой природы» является главным средством социальной реформы и человеческого совершенствования, что образование — это естественный процесс, основанный на развитии инстинктов, интересов и действий ребенка [3].

Во многих работах американских исследователей истории педагогики (К. Вудворд, Х. Гуд, Е. Ламберс, А. Мейер, Дж. Рассел, Д. Таннер, К. Флетчер, В. Чартерс и др.) отмечается, что влияние Г. Песталоцци на

образование в Соединенных Штатах началось через ранние Американские образовательные журналы и сообщения о его европейских школах.

Другие влияния, которые помогли изменить образовательную теорию и практику в Соединенных Штатах, связаны с работами двух из учеников Г. Песталоцци: Фредерика Фребеля и Йохана Гербарта, чьи традиции обучения были отмечены как более интеллектуальные и научные и вошли в историю педагогики как течение гербартианизма.

В 90-х гг. XIX в. в США зародилась и продолжила свое развитие «философия прагматизма». По утверждению отечественных и зарубежных исследователей (Дж. Вагонер, П. Сетлер, В. Урбан, Г.Д. Дмитриев, З.А. Малькова), дальнейшие коренные изменения, происходящие под влиянием больших социально-экономических преобразований в жизни американской школы, характеризуются принципами прагматистской педагогики, которые лежали в основе работы американской школы в течение нескольких десятилетий. Ее основным постулатом являлось то, что подавляющее большинство людей не имеют серьезных интеллектуальных интересов и обладают практическими склонностями, которые должна удовлетворять школа. Ставя в центр учебной работы спонтанные интересы детей, прагматисты не придавали должного значения систематическому, планомерному и последовательному образованию.

Педагогическое течение прагматизм получило особенное развитие в мировой практике в начале XX в. в таких странах, как США, Великобритания, Канада, Австралия.

Во главе «прогрессивного образования» стояли профессора университетов Д. Дьюи, В. Килпатрик, Б. Боуд, У. Джемс и др., которые своими теоретическими работами, семинарами с учителями стимулировали экспериментальную работу в школах, создание «новых» школ, пытавшихся найти активные методы обучения, чтобы ребенок стал субъектом учебного

процесса и добытчиком знаний.

В 1950 г. ведомство просвещения США создало комиссию по разработке конкретной программы воспитания приспособляемости к жизни, которая официально определялась «как программа, имеющая целью вооружить всю американскую молодежь соответствующими навыками, знаниями, отношениями, которые помогут ей жить более полезной и продуктивной жизнью» (Electronic resource:<http://www.aclu-sc.org>).

В результате широкомасштабных исследований был установлен чрезвычайно низкий уровень естественно-научного образования. Критика в адрес прагматистской педагогики и основанной на ее принципах школы развернулась в период, когда кризис американской школы достиг особой остроты. Поэтому критические работы конца 50-х годов оказали заметное влияние на общественное мнение и привели к серьезному подрыву основ прагматистской педагогики.

Хотя в настоящее время прагматистская педагогика не сохранила своего монопольного положения, ее идеи продолжают оказывать влияние на школу США, о чем свидетельствуют обращения к идеям Д. Дьюи многих американских педагогов (Л. Кремин, У. Файнберг, П. Гудмен и др.).

В отличие от педагогов-прагматистов первой половины XX в., признававших важную роль идеи Д. Дьюи о том, что воспитание и обучение не имеют целей, современные педагогические реконструктивисты (Т. Брамелльд, С. Ньюман, Г. Шейн) выдвигают в качестве цели обучения не только умение учащихся «приспосабливаться к среде, но и влиять на нее».

В работах педагогов-неопрагматистов (Л. Е. Деккер, В. М. Керенски, М. Кинг, М. Колер, Е. Е. Нанс, Г. Сален и др.) прослеживается мысль о том, что школа должна не замыкаться в себе, создавая в своих стенах подобие общества, а сама идти в общину. В этом положении, выдвигаемые современными педагогами-прагматистами, отличаются от идеи Д. Дьюи, утверждавшего,

что в школе должна царить та же жизнь, что и в общине.

Среди комплекса важных проблем, выявленных в образовательной системе США 50-х гг. XX в., можно выделить ряд существенных недостатков, которые демонстрируют несостоятельность предыдущих школьных реформ: слабые знания американских учащихся по математике и естествознанию, истории и географии, низкое качество образования (значительно ниже, чем в других развитых странах); увеличение количества учащихся, оставляющих учебу в школе раньше времени и не получающих аттестата; большое количество функционально и технологически неграмотных взрослых; отсутствие единых государственных ориентиров в образовании.

Результаты реформаторских усилий и школа все больше становились предметом общенациональных дебатов. Важным фактором, обеспечившим повышение внимания к образованию, явилось интенсивное экономическое развитие, которое повысило требования к рынку труда и качеству подготовки работников. Выпускники школ сталкивались с жесткой конкуренцией, их знаний и навыков оказывалось недостаточно для успешной трудовой деятельности и продолжения образования.

Развертывание научно-технической революции, придавшей образованию ключевую значимость в общественном прогрессе, первый в мире советский спутник (1957), воспринятый властями США как отставание страны в области образования, вызвали крутой поворот в отношении государства к образованию. Начиная с конца 50-х годов, Конгресс ежегодно принимал 20—25 законов, касающихся разных сторон образования.

После 1957 г. в работу по изучению состояния школы и путей ее реорганизации включается ряд педагогических организаций. Среди них самой влиятельной и оказывающей ощутимое воздействие на школьное образование была Национальная ассоциация образования (НАО).

Каждый раз, когда возникала необходимость в реорганизации школы, НАО разрабатывала документы, определяющие основные направления изменений. Так было в начале XX в., когда началась перестройка средней школы. НАО сформулировала 12 проблем американской школы, с которыми она столкнулась в послевоенный период и которые выявились во время национального диспута: как должна быть организована работа школы, когда учатся все дети и вся молодежь; как обеспечить единство и одновременно разнообразие в учении и какова роль школы в решении серьезных национальных проблем, таких, как детская преступность и безработица молодежи; как производить отбор учебного материала из бесконечно растущего объема знаний; как должна быть организована школьная программа и т. д. Школа, по утверждению НАО, не может и не должна обучать молодежь всему, что ей необходимо в жизни; она должна «отобрать наиболее важные задачи и настойчиво работать над ними, периодически модернизируя их в соответствии с меняющимися условиями»; «должна сосредоточить свое внимание на таких задачах, как учить умениям учиться, приобретать самостоятельно новые знания, решать новые проблемы, развивать мыслительные процессы, формировать основные учебные навыки, учить пониманию ведущих концепций и принципов» [2].

В середине XX в. под влиянием научно-технической революции, современного производства и философско-социологических теорий возникают и развиваются технократические и когнитивистские направления педагогической мысли США.

Представители технократического направления (Н. Бакалис, А. Бент, А. Анру, Т. Колм, Д. Б. Конант и др.) настаивают на дифференциации содержания обучения. Как свидетельствует анализ зарубежной литературы, в 1960-е гг. в США особое влияние на реформу образования оказала концепция Д. Б. Конанта, выступавшего за разделение образования на «общее», (general) и

«свободное» (liberal).

Подобное разделение обучения на элитарное с академической направленностью и неэлитарное с обедненным образованием вызвало критику американских педагогов, среди которых, в первую очередь, следует назвать сторонников когнитивного направления (Д. Баррел, Б. Бейер, П. Бернс, Д. Брунер и др.). Суть данного направления состоит в том, что образование и весь учебный процесс должны способствовать максимальному развитию познавательных способностей, интересов, мотивов и способов мыслительной деятельности учащихся.

Анализ отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературы показал, что значительный вклад в реформирование образования в 60-е годы внес американский педагог-когнитивист Джером Брунер. Он резко критикует Д. Дьюи и авторов теории приспособления к жизни. Приспособление, как утверждает Д. Брунер, не может быть идеалом образования. Согласно его принципу, в содержании школьного образования главное место должны занимать не факты, а структура знания, т. е. определенная совокупность основополагающих и взаимосвязанных идей.

Концепции когнитивного обучения обладают рядом серьезных преимуществ перед педагогикой технократического направления, поскольку рассматривают школьное обучение как процесс формирования у учащихся системы научных знаний, когда воспитанники осмысливают их логическую структуру, овладевают теми или иными способами мыслительной деятельности. Однако в то же время взгляды представителей когнитивного направления отличаются односторонностью, которая обнаруживается в недооценке содержательной стороны обучения и переоценке роли развития способов мыслительной деятельности (Вульфсон, 2003). Поэтому вопросы миссии школы, ее целей и функций продолжают оставаться в центре внимания исследователей.

В США с конца XIX в. большое влияние на

проблему образования оказывала широко распространенная психологическая теория врожденной и неизменной умственной одаренности. В течение полувека в США влиятельным направлением в области изучения процессов мышления был бихевиоризм.

Одним из наиболее известных исследователей психологии применительно к процессам обучения являлся Э. Торндайк. Его работы сделали очень многое для понимания механизма поведения животных и внесли особый вклад в разработку методики изучения этого сложного процесса. Они положили начало школьному управлению на основе принципов психологии. Реформы по введению тестирования детей в начальном, среднем и высшем образовании, группировка детей по уровню знаний, дифференцирование курсов обучения и многие другие прогрессивные административные методы, включая финансовую поддержку школ, являются результатами использования работ Э. Торндайка.

Однако модель познания и научения, разработанная представителями бихевиоризма по отношению к человеку, отличается крайней упрощенностью, пренебрежением к специфическим особенностям человеческой психики. Все воспитание сводится к дрессировке — развитию желательных реакций на определенные стимулы.

Данный подход к изучению детей широко распространился в 40—50-х годах XX в. в США, Англии, Германии, но в ходе критики деятельности школы господствующие позиции бихевиоризма заметно пошатнулись.

Таким образом, возникновение в педагогике США гуманистического направления в конце 50-х — начале 60-х гг. XX в., следует расценивать в первую очередь как стремление американских педагогов найти решение сложной проблемы обучения и воспитания личности ребенка, перед которой бессильны «классические» и «модернистские» теории — прагматизм, бихевиоризм, технократизм (Вульфсон, 2003).

Влияние гуманистической психологии и педагогики на школу США и стран Европы объясняется тем, что она не была попыткой ревизии или адаптации к новым условиям какой-либо из уже существующих школ. Она воплотила своеобразный новый дух времени.

Появление и дальнейшее развитие гуманистической психологии и педагогики произошло благодаря таким ученым, как А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс, А. Кумбс.

Новое направление не заменяло и не подменяло традиционную педагогику, а развивало ее в соответствии с новыми условиями и требованиями жизни.

Лидер гуманистической психологии и педагогики А. Маслоу настаивал на учете интересов, психики, индивидуальных особенностей школьников, на бережном отношении к личности ребенка. Были востребованы ценности личности, овладевшей знаниями и реализующей себя благодаря им, а не сами знания как таковые.

Проведенный анализ идейно-теоретических предпосылок становления и развития различных направлений педагогической мысли США показывает, что они формировались постепенно под влиянием различных альтернативных педагогических движений, ряда философских школ, реформаторских педагогических течений и образовательных проектов.

Список библиографических ссылок

1. Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания: учеб.пособие. Ростов н/Д, 1999.
2. Goals 2000-Educate America Law. Wash. D. C., 1994.
3. Good K. B. Dictionary of Education. NY: Henry Holt, 1984.
4. Overly D. E., Kinghorn J. R., Preston P. The Middle School: Humanising Education for Youth. Ohio, 1971.