

*Библиотека*  
*журнала*  
*«Вопросы образования»*

# FIFTY GREAT MODERN THINKERS ON EDUCATION

*From Piaget to the Present*

*Edited by*

JOY A. PALMER

*Advisory Editors*

LIORA BRESLER *and*

DAVID E. COOPER

# ПЯТЬДЕСЯТ СОВРЕМЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ ОБ ОБРАЗОВАНИИ

*От Пиаже до наших дней*

*Под редакцией*

ДЖОЯ А. ПАЛМЕРА

*Перевод с английского*

СВЕТЛАНЫ ДЕНИКИНОЙ

*под редакцией*

МАРИИ ДОБРЯКОВОЙ

*Второе издание*



*Издательский дом*

*Высшей школы экономики*

МОСКВА, 2019

УДК 37.014.21  
ББК 74.03  
П99

*Редакционный совет серии*

ЯРОСЛАВ КУЗЬМИНОВ, ИСАК ФРУМИН,  
АЛЕКСАНДР ПАВЛОВ, ЕЛЕНА ПЕНСКАЯ,  
МАРИЯ ЮДКЕВИЧ, СЕРГЕЙ ФИЛОНОВИЧ,  
ЛЕВ ЛЮБИМОВ, АЛЕКСАНДР СИДОРКИН,  
ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ, ВИКТОР БОЛОТОВ

*Дизайн серии*

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Авторизованный перевод оригинального английского издания  
*Fifty Great Modern Thinkers on Education. From Piaget to the Present*,  
выпущенного издательством Routledge, входящим  
в Taylor & Francis Group.

Книга впервые опубликована на русском языке  
Издательским домом Высшей школы экономики (<http://id.hse.ru>)  
в серии «Теория и практика образования» в 2012 г.

На обложке — скульптура «Современное книгопечатание»,  
Аллея идей, Берлин, Германия <[https://commons.wikimedia.org/wiki/  
File:Burned\\_Books\\_Monument\\_-\\_Berlin,\\_Germany.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Burned_Books_Monument_-_Berlin,_Germany.jpg)>

doi:10.17323/978-5-7598-2123-6

ISBN 978-5-7598-2123-6 (в пер.)  
ISBN 978-5-7598-2033-8 (e-book)  
ISBN 0-415-22409-8 (англ.)

© 2001 selection and editorial matter,  
Joy A. Palmer; individual entries,  
the contributors. All rights reserved.

© Перевод на русский язык.  
Издательский дом Высшей  
школы экономики, 2012; 2019

# СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ. ....	7
АЛЕКСАНДР САЗЕРЛЕНД НИЛЛ (1883–1973). <i>П. Гобсон</i> . ....	9
СЬЮЗЕН АЙЗЕКС (1885–1948). <i>Р. Хинишелвуд</i> . ....	18
ГАРОЛЬД РАГГ (1886–1960). <i>С. Торнтон</i> ....	25
ЛЮДВИГ ВИТГЕНШТЕЙН (1889–1951). <i>Н. Барбалис, М. Питерс</i> ....	33
МАРТИН ХАЙДЕГГЕР (1889–1976). <i>М. Боннет</i> . ....	45
ГЕРБЕРТ ЭДВАРД РИД (1893–1968). <i>С. М. Доббс</i> . ....	52
ЛЕВ СЕМЕНОВИЧ ВЫГОТСКИЙ (1896–1934). <i>А. Ардишвили</i> ....	61
ЖАН ПИАЖЕ (1896–1980). <i>Л. Смит</i> . ....	68
МАЙКЛ ОУКШОТ (1901–1992). <i>Э. О’Хир</i> ....	79
КАРЛ РОДЖЕРС (1902–1987). <i>Э. Фейнберг, У. Фейнберг</i> ....	86
РАЛЬФ ВИНИФРЕД ТАЙЛЕР (1902–1994). <i>Э. Эйснер</i> ....	94
БЕРРЕС ФРЕДЕРИК СКИННЕР (1904–1990). <i>Т. Хюсен</i> ....	102
ГАРРИ БРОУДИ (1905–1998). <i>Л. Бреслер</i> ....	111
СИМОНА ВЕЙЛЬ (1909–1943). <i>Р. Смит</i> ....	120
ДЖОЗЕФ ШВАБ (1910–1988). <i>Я. Вестберри, М. Д. Осборн</i> ....	126
КЛАРК КЕРР (1911–2003). <i>Д. Д. Брэгг, Ф. С. Лаанэн</i> ....	135
БЕНДЖАМИН БЛУМ (1913–1999). <i>Т. Хюсен</i> ....	146
ДЖЕРОМ СЕЙМУР БРУНЕР (1915–...). <i>Г. Гарднер</i> ....	153
ТОРСТЕН ХЮСЕН (1916–2009). <i>Т. Н. Постлтуэйт</i> ....	163
ЛИ ДЖОЗЕФ КРОНБАХ (1916–2001). <i>Т. Хюсен</i> ....	172
ДОНАЛЬД ТОМАС КЭМПБЕЛЛ (1916–1996) <i>К. Т. Фицгиббон</i> ....	177
МАКСИН ГРИН (1917–...). <i>К. Томпсон</i> ....	188
РИЧАРД СТЭНЛИ ПИТЕРС (1919–2011). <i>Дж. Уайт</i> ....	197
ДЖОН ГУДЛЭД (1920–...). <i>Ц. Шень</i> ....	204

ПАУЛО ФРЕЙРЕ (1921–1997).	
<i>М. Эппл, Л. А. Кандин, А. М. Иполито</i> . . . . .	214
СЕЙМУР САРАСОН (1919–2010). <i>Э. Харгривс</i> . . . . .	222
ИСРАЭЛ ШЕФФЛЕР (1923–...). <i>Х. Сигел</i> . . . . .	237
ЖАН-ФРАНСУА ЛИОТАР (1924–1998). <i>М. Зембилас</i> . . . . .	247
ЛОРЕНС КРЕМИН (1925–1990). <i>Дж. Д. Андерсон</i> . . . . .	256
БЭЗИЛ БЕРНСТАЙН (1925–2000). <i>А. Гудсон</i> . . . . .	268
МИШЕЛЬ ФУКО (1926–1984). <i>М. Питерс</i> . . . . .	280
МАРГАРЕТ ДОНАЛЬДСОН (1926–...). <i>М. Хьюз</i> . . . . .	288
ИВАН ИЛЛИЧ (1926–2002). <i>Д. Гэббард, Д. Стачал</i> . . . . .	297
ЛОУРЕНС КОЛБЕРГ (1927–1987). <i>П. К. Кухинке</i> . . . . .	308
ПОЛ ХЕЙВУД ХЁРСТ (1927–2003). <i>Т. Маклафлин</i> . . . . .	316
ФИЛИП УЭСЛИ ДЖЕКСОН (1928–...). <i>Э. Эйснер</i> . . . . .	326
ДЖЕЙН РОЛАНД МАРТИН (1929–...). <i>С. Лэйрд</i> . . . . .	332
НЕЛ НОДДИНГС (1929–...). <i>Д. Флиндерс</i> . . . . .	342
ЮРГЕН ХАБЕРМАС (1929–...). <i>К. Моррисон</i> . . . . .	352
КАРЛ БЕРЕЙТЕР (1930–...). <i>Д. Р. Олсон</i> . . . . .	369
ПЬЕР БУРДЬЁ (1930–2002). <i>И. А. Йоханнесон, Т. С. Попкевиц</i> . . . . .	377
НИЛ ПОСТМАН (1931–2003). <i>Д. Инбар</i> . . . . .	385
ТЕОДОР САЙЗЕР (1932–2009). <i>Т. Левин</i> . . . . .	396
ЭЛЛИОТ ЭЙСНЕР (1933–...). <i>Б. П. Урмахер</i> . . . . .	406
ДЖОН УАЙТ (1934–...). <i>И. Кэллэн</i> . . . . .	415
ЛИ ШУЛЬМАН (1938–...). <i>П. Гроссман, С. Вайнбург</i> . . . . .	423
МАЙКЛ ЭППЛ (1942–...). <i>К. А. Торре</i> . . . . .	434
ГОВАРД ГАРДНЕР (1943–...). <i>М. Л. Корнхейбер</i> . . . . .	448
АНРИ ЖИРУ (1943–...). <i>К. Моррисон</i> . . . . .	460
ЛИНДА ДАРЛИНГ-ХЭММОНД (1951–...). <i>Э. Либерман</i> . . . . .	471
АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ . . . . .	480
АВТОРЫ ОЧЕРКОВ . . . . .	482

## ПРЕДИСЛОВИЕ

Работая над книгами «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи» и «Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней», мы стремились открыть читателям полезный и увлекательный источник знаний о судьбах известных людей, своими критическими размышлениями, деятельностью или исследованиями оказавших влияние на политику и практику в области образования. Дополняя одна другую, книги содержат обсуждение достижений педагогической мысли и практики с древнейших времен до современности.

Обе книги и каждый очерк в них написаны в едином ключе. Основная идея материала изложена во вводной цитате. Затем читателю предлагается краткий обзор ведущих направлений деятельности персонажа и ключевая биографическая информация. Далее следует критическое обсуждение подхода — его влияния, значимости и, возможно, новаторского характера; в ряде случаев — в зависимости от рода деятельности персонажа — описываются также основные исследовательские достижения. Авторы предлагают не просто описание, но обсуждение сущности того интеллектуального и практического воздействия, которое оказали на наше понимание образования или педагогическую практику жизнь, идеи и работы героя каждого очерка.

Очерки завершает информация, которая позволит заинтересованному читателю перейти к дальнейшему, более детальному изучению темы: там содержатся перекрестные ссылки на других персонажей обеих книг, чьи идеи или влияние имеют отношение к герою данного очерка. Далее в библиографической части приводятся перечень основных произведений мыслителя и дополнительная литература для желающих глубже ознакомиться с затронутыми темами.

Самым сложным, без сомнения, стал для нас вопрос, кого включить в число персонажей книги. Сфера образования столь обширна, что выбор ста фигур из более чем двухтысячелетней истории предмета — задача крайне нетривиальная. Я и мои коллеги-консультанты, в силу ограниченного пространства книги, неизбежно были вынуждены отклонить множество

кандидатур. В итоге решено было остановиться на «великих именах» — Платон, Жан-Жак Руссо, Джон Дьюи... — наряду с менее известными, но, безусловно, влиятельными фигурами. Мы руководствовались стремлением охватить целый ряд областей в обширном и сложном пространстве преподавания и обучения — философию, психологию, теории раннего развития, тестирования, оценивания и т.д. И обращаем внимание: книги «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании» и «Пятьдесят современных мыслителей об образовании», конечно же, не охватывают весь объем и глубину включенного в них материала и не претендуют на то, чтобы дать хотя бы общее представление о жизни великих мыслителей в области образования всех времен. Однако мы верим: разговор шел о людях, которых безоговорочно можно считать оказавшими величайшее влияние на педагогическую теорию и практику во всем мире. Важнее, что *все* наши герои так или иначе внесли значительный вклад в историю педагогической мысли. Мы выражаем надежду, что наши читатели вынесут много полезного и интересного из материала, открывающего для них ранее неизвестные судьбы, и эта книга привлечет внимание всех, кто захочет узнать больше о жизни мыслителей прошлого и настоящего, оказавших влияние на дискуссии о знании и образовании во всем мире.

*Джой Палмер*



# Александр Сазерленд Нилл (1883–1973)

П. ГОБСОН

Я не сомневаюсь: любое принуждение — путь сам по себе ложный. Ребенок не должен совершать того или иного поступка, пока он сам не придет к мнению — собственному мнению, — что это действительно стоит сделать<sup>1</sup>.

Александр Сазерленд Нилл родился в 1883 году в небольшом шотландском городке Форфар, в пятнадцати милях севернее Данди. Школьное образование он получил в соседней деревне Кингсмьюр, где учительствовал его отец, Джордж Нилл. Окончив в четырнадцать лет школу, в 1899 году, после двухлетнего поиска себя в различных профессиях, Нилл становится помощником учителя — на целых четыре года, не имея диплома, — прежде чем успешно поступает в Эдинбургский университет на отделение гуманитарных наук. Несмотря на отсутствие рвения к учебе, в 1905 году он получает диплом по специализации «английская литература» и следующие двенадцать лет преподает в государственных школах Шотландии.

В 1917 году Нилл добровольно идет на военную службу в Британскую армию, и только после войны в его жизни начинается светлая полоса. Сначала он преподавал в новой экспериментальной школе (Школа Короля Альфреда), а в 1921 году был принят на должность помощника редактора основательницы Лиги нового образования (New Education Fellowship) — миссис Энсор. Организация просуществовала недолго, но за годы, что Нилл здесь работал, он успел проникнуться убеждением: необходим новый подход к образованию, не имеющий ничего общего с теми традиционными методами, какими воспитывали его.

<sup>1</sup> Neill A. Summerhill. Harmondsworth: Penguin Books, 1968. P. 111.

Возможность реализовать свои идеи на практике появилась у Нилла в 1921 году, когда его пригласили преподавателем в передовую школу в Дрездене, Германия. Здесь он проработал до 1923 года — тогда школа переехала в здание заброшенного монастыря под Веной. Конфликт с местными жителями заставил Нилла в 1924 году вернуться в Англию. Здесь вместе с фрау Нойштаттер, коллегой и будущей женой, он открыл в Лайм-Реджисе школу, получившую название Саммерхилл (Summerhill) — по названию местности.

В Саммерхилле Нилл начал последовательно воплощать в жизнь свои революционные идеи относительно свободы ученика и отсутствия над ним власти учителя. Известность и успех пришли очень скоро, хотя в те годы прием в Саммерхилл ограничивался четырьмя десятками воспитанников. В 1927 году школа переехала в Лейстон, графство Саффолк — в ста милях от Лондона к северу. Там она и по сей день. Сегодня это, вероятно, самая известная из передовых школ в англоязычном мире. После смерти Нилла в 1973 году Саммерхилл возглавила его вторая жена — Эна, а с тех пор как и она отошла от дел в 1985 году, школой управляет их дочь Зои.

Своим огромным влиянием школа Саммерхилл в немалой степени обязана двадцати книгам Нилла, написанным между 1915 и 1972 годами. В них он ясно и прямо изложил собственные педагогические воззрения. Наиболее значительным (продажи превышают два миллиона экземпляров) стал сборник трудов «Саммерхилл», впервые опубликованный в 1960 году в США, а затем в 1962 году в Англии, и здесь же в 1968 году книга вышла в мягкой обложке в серии «Пингвин». Уже в первой главе Нилл четко формулирует мысль, что его выбор — в пользу свободы ребенка: «Мы хотели создать школу, где ребенок был бы самим собой, для чего полностью отказались от соблюдения правил, инструкций, указаний, нравоучений, религиозных наставлений»<sup>2</sup>. Не следует и принуждать ребенка к учебе, никогда. Более того, важнейший принцип школы Саммерхилл гласит: посещение уроков является добровольным независимо от возраста ученика. Только добровольное обучение имеет какую-либо ценность, говорил Нилл, и в тот момент, когда дети готовы учиться, они познают самих себя.

<sup>2</sup> Neill A. Summerhill. P. 20.

Лишь обретя свободу, дети будут счастливы, ибо самыми большими несчастьями мы обязаны тому внутреннему враждебному сопротивлению, какое порождает в нас, еще детях, принуждение внешнее. Значительное влияние на Нилла в этом вопросе оказала теория Фрейда. Ребенок, не имеющий возможности направить свою внутреннюю враждебность на родителей или других взрослых, от кого он зависит, обращает ее на себя, считал Нилл, преобразовывает ее в ненависть к самому себе. Позднее это приводит к асоциальному поведению и в худшем случае формирует у ребенка так называемый трудный характер. Многие из таких ребят, будучи отправленными в Саммерхилл, при поддержке Нилла исцелялись первым в их жизни глотком свободы.

Таким образом, счастье для Нилла равнялось отсутствию принуждения. Другими словами, оно заключалось во «внутреннем ощущении благополучия, гармонии, радости жизни. А все это можно почувствовать только тогда, когда мы свободны»<sup>3</sup>. Традиционные методы образования необоснованно возвышают интеллект над эмоциями: в результате ребенок знает множество фактов, однако теряет внутреннее ощущение удовольствия и удовлетворения. Именно поэтому Нилл был сторонником «Сердца, но не разума в школах» — название одной из его книг<sup>4</sup>. «Если эмоции действительно не сдерживать, разум сам позаботится о себе»<sup>5</sup>, — утверждал он.

Обучение в Саммерхилле велось и по традиционной программе, но акцент делался не на ней. Большее внимание в рамках учебного курса уделялось эстетической сфере (искусство, ремесла, танцы, театр и т.д.), в чем Нилл видел источник творчества, воображения и эмоционального благополучия. В частности, для детей с психологическими проблемами эти предметы выполняли терапевтическую функцию, давая шанс тем, кто не столь преуспел в обычной учебе, выделиться на фоне других.

Непоколебимая вера Нилла в свободу неразрывно связана еще с одним заветным его убеждением — что ребенок от рождения добр. «Прошло уже более сорока лет, — говорит Нилл, — но я ни разу не усомнился в доброте ребенка, и это мое мнение

<sup>3</sup> Ibid. P. 308.

<sup>4</sup> Neill A. *Hearts not Heads in the Schools*. L.: Herbert Jenkins, 1944.

<sup>5</sup> Ibid. P. 99.

переросло для меня в окончательную веру»<sup>6</sup>. Он верил, что «ребенок от природы мудр и рационален и, будучи предоставлен самому себе, избавившись от каких бы то ни было указаний взрослых, он будет максимально совершенствоваться, используя все свои возможности»<sup>7</sup>.

Подобные убеждения побудили Нилла отказаться от того, чтобы заниматься в Саммерхилле нравственным и религиозным образованием. Если ребенку позволяют развиваться естественно, ему не потребуются мотивация и одобрение на уроках морали и религии: его природная доброта проявится сама по себе. Нилл зашел так далеко, что заявил: «Убежден — именно нравственные наставления портят ребенка. Я обнаружил, что, сокрушив установки морали, усвоенные плохим мальчишкой, можно сделать его хорошим»<sup>8</sup>. Религию он считал абсолютно излишней: «Свободный ребенок, страстно и смело идущий навстречу жизни, вообще не нуждается в Боге»<sup>9</sup>.

И конечно же, в Саммерхилле не было места наказаниям, имеющим в основе проявление власти. «Наказание всегда является актом ненависти»<sup>10</sup>, и ребенок, самостоятельно управляющий своими действиями, не нуждается в нем, думал Нилл. Как же осуществлялся общественный контроль в Саммерхилле? Школа управлялась демократическими методами, насколько это было возможно, и самые важные решения принимались путем голосования на еженедельных общих собраниях, где каждый (включая Нилла) имел один голос. Победу одерживало большинство. Если поведение ребенка признавалось антиобщественным — к примеру, он кого-то третировал, обижал, — группа принимала решение о соответствующем наказании. Последнее нередко выражалось штрафом или взысканием — допустим, нарушителя лишали карманных денег или права посмотреть кинофильм<sup>11</sup>. Подобный подход давал детям ценный опыт управления своей жизнью, и большинство экспертов, как правило, оценивали его как успешный аспект деятельности школы.

<sup>6</sup> Neill A. Hearts not Heads in the Schools. P. 20.

<sup>7</sup> Ibid.

<sup>8</sup> Ibid. P. 221.

<sup>9</sup> Ibid. P. 216–217.

<sup>10</sup> Ibid. P. 151.

<sup>11</sup> Ibid. P. 58.

Как Нилл пришел к таким убеждениям? В чем источник его преданности этим идеям, побудившей его посвятить всю свою жизнь их осуществлению — вопреки непрерывной борьбе с оппонентами и их критикой? Нет сомнения: главным фактором стали его собственные несчастливые школьные годы, плюс университетский опыт. Саммерхилл можно рассматривать как полный отказ от авторитарных подходов к образованию, подобных тем, что испытал на себе Нилл. Обращаясь к терминологии других теоретиков образования, которые могли оказать на Нилла влияние, мы в первую очередь вспоминаем Руссо, с которым у него так много общего: убеждение в природной доброте ребенка, необходимости для воспитанников максимальной свободы и важнейшей роли эмоций. При этом Нилл прочел «Эмиля» лишь спустя пятьдесят лет после открытия своей школы<sup>12</sup>. Чтение, по его словам, отчасти разочаровало его, и он с проникательностью заметил: «Эмиль был свободен, но только в определенных рамках, установленных его учителем. И Саммерхилл создает определенное окружение, но решение здесь принимает сообщество, а не учитель»<sup>13</sup>.

Сильнейшее влияние на Нилла оказали такие фигуры, как Зигмунд Фрейд, Вильгельм Райх и Хоумер Лейн. С их идеями он был хорошо знаком и посвятил им главу в автобиографии, названной так: «Нилл! Нилл! Апельсин себе купил!»<sup>14</sup>. Из теории основоположника психоанализа Нилл почерпнул идею о необходимости уберечь ребенка от сексуального насилия и чувства вины. Концепция Райха привлекала его мыслью о сексуальной свободе и потребности в саморегулировании, а предпочтение методов саморуководства и поощрения вместо наказания за асоциальное поведение (отвечать любовью, а не ненавистью) объединяли педагогические концепции Нилла и Лейна<sup>15</sup>.

И спустя годы Нилл придавал огромное значение тому, что его и критиковали, и превозносили. То и другое было порой

<sup>12</sup> Neill A. Neill! Neill! Orange Peel: A Personal View of Ninety Years. L.: Quartet Books, 1977. P. 238.

<sup>13</sup> Ibid. P. 238–239.

<sup>14</sup> Ibid. Part Two.

<sup>15</sup> См., например: Freud S. Two Short Accounts of Psychoanalysis. Harmondsworth: Penguin Books, 1962; Lane H. Talks to Parents and Teachers. L.: Allen and Unwin, 1928; Reich W. Selected Writings: An Introduction to Orgonomy. N.Y.: Farrar, Straus and Giroux, 1973.

весьма радикально. Так, в сборнике статей «Саммерхилл: за и против» один из авторов заявляет, что он скорее отправит своего ребенка в бордель, чем в Саммерхилл, тогда как другой пишущий о Саммерхилле называет школу «священным местом»<sup>16</sup>. Многие упреки в адрес Нилла можно отнести к слишком острой реакции консерваторов на то, что, по общему признанию, является исключительно новым педагогическим экспериментом. Но есть и такие области, где Нилл действительно уязвим.

В первую очередь у него отсутствует систематическая, основанная педагогическая доктрина, в частности — последовательная теория познания. Его идеи базируются главным образом на личном опыте и наблюдениях и дополняются идеями психологии (в особенности психоаналитики). Безусловно, личный опыт — важнейшая часть любой образовательной теории, но его необходимо снабдить более систематическими философскими концепциями, касающимися природы познания, обучения, морали, природы человека и общества и т.д. Книги Нилла легко читаются — они имеют практическую направленность, но в них множество необоснованных утверждений, преувеличений и ощутима тенденция к обобщению частных случаев (анекдоты о воспитанниках) до уровня универсальных педагогических принципов. Нилл тяготеет к упрощению сложных философских вопросов. Так, в фундаментальном различии свободы и воли, по его мнению, достаточно различия теоретического. Сами же примеры поступков, называемых им либо свободой, либо волей, у него случайны. И отсутствует четкое правило, согласно которому определенный случай относим именно к той, а не к другой категории, — правило, которое помогало бы при необходимости сделать выбор, если налицо конфликт интересов.

Нельзя отрицать, что позиция Нилла относительно нравственного и религиозного образования, которые он считал авторитарными и дидактическими, была упрощенной и устаревшей. Судя по всему, он не рассматривал современные педагогические представления о возможности открытого обсуждения с ребенком вопросов морали и религии и, таким образом, знакомства его с этими сферами. По общему признанию, его опыт и наблюдения в данной области соответствовали преимущественно традиционной модели, о ней он и писал.

<sup>16</sup> Hart H. (ed.). Summerhill: For and Against — Assessments of A. S. Neill. N.Y.: Hart, 1978; Sydney: Angus and Robertson, 1973. P. 17, 28.

Другая существенная проблема Саммерхилла — антиинтеллектуальный уклон, предложенный Ниллом. Действительно ли, как он утверждал, обучение не имеет значения?<sup>17</sup> А все книги и в самом деле есть «самый бесполезный в школе предмет»?<sup>18</sup> Неужели дети всегда четко знают, что именно представляет для них наибольший интерес в обучении? Может ли ребенок в полной мере использовать свою свободу, лишенный жесткого ядра в процессе познания и понимания его основ? Почему актуальность образования всегда определяется его непосредственной и практической составляющей? Подобные вопросы возникают при чтении работ Нилла и, несмотря на всю его убежденность и искренность, наводят на мысль о важнейшем аспекте образовательного процесса, которому он не уделяет должного внимания.

Не последним моментом в проверке педагогической теории является точка зрения тех, кто непосредственно испытал ее на себе. Два опроса, проведенных среди бывших воспитанников Саммерхилла, демонстрируют сходство реакций<sup>19</sup>. В целом оценка крайне высокая: опрошенные утверждают, что пребывание в Саммерхилле сделало их более независимыми и терпимыми, научило находить язык с руководством. Некоторые говорили, что Саммерхилл действительно помог им в трудный период жизни и что традиционная школа не справилась бы с этой задачей столь же успешно. Однако меньшая часть участников опроса заявили, что Саммерхилл им не помог: в большинстве своем так говорят интроверты — утверждая при этом, что данное учебное заведение более подходит для экстравертов. Интересный факт: с критикой Саммерхилла выступали в основном ученики, пробывшие в школе более длительное время. И недовольство школой как таковой было связано с пренебрежением к академической стороне образовательного процесса и часто — с отсутствием в школе педагогов, способных оказывать влияние.

Представляется, что пример Саммерхилла не дает нам окончательных ответов на все педагогические проблемы, и подобные методы образования принесут пользу далеко не каждому из де-

<sup>17</sup> Neill A. Summerhill. P. 37.

<sup>18</sup> Ibid. P. 38.

<sup>19</sup> Bernstein E. Summerhill: A Follow-up Study of its Students // Journal of Humanistic Psychology. 1968. Vol. VIII. No. 2. Fall. P. 123–136; Croall J. Neill of Summerhill: The Permanent Rebel. L.: Ark Paperbacks, 1984. Ch. 23.

тей. Тем не менее многим они могут дать действительно массу ценного и принесут пользу в качестве радикальной альтернативы традиционной образовательной системе — альтернативы, демонстрирующей образование, построенное на свободе ребенка. Успех начинания Нилла во многом обязан его харизматической личности, его подлинной любви к детям и пониманию их природы. (Именно это отмечали и бывшие учащиеся Саммерхилла.)

Что ожидает Саммерхилл в будущем? По результатам инспекции, проведенной британским Департаментом образовательных стандартов (OFSTED) в марте 1999 года, определенные стороны образовательного процесса были подвергнуты критике, и школе был рекомендован ряд существенных изменений. Школа подавала апелляцию против подобного заключения, аргументируя это тем, что данные рекомендации подрывают основы ее образовательной концепции. В марте 2000 года в результате судебных разбирательств Саммерхилл одержал победу в этом сражении, получив возможность, по крайней мере, на данный момент, сохранить свои основные принципы в неизменном виде<sup>20</sup>.

См. также очерк о Руссо в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Нилла*

Среди двадцати изданных книг следующие пять остаются наиболее актуальными:

The Free Child. L.: Herbert Jenkins, 1953.

Summerhill. N.Y.: Hart, 1960; L.: Gollancz, 1962; Harmondsworth: Penguin, 1968. Новое издание: The New Summerhill / A. Lamb (ed.). Harmondsworth: Penguin, 1992.

Freedom Not License! N.Y.: Hart, 1966.

Talking of Summerhill. L.: Gollancz, 1967.

Neill! Neill! Orange Peel! A Personal View of Ninety Years. L.: Weidenfeld & Nicolson, 1973; L.: Quartet Books, 1977.

<sup>20</sup> Подробнее отчет Департамента образовательных стандартов, а также решения судов см. на сайте школы Саммерхилл: <http://www.s-hill.demon.co.uk>.



*Дополнительное чтение*

*Croall J.* Neill, of Summerhill: The Permanent Rebel. L.: Ark Paperbacks, 1984.

*Hart H.* (ed.). Summerhill: For and Against — Assessments of A. S. Neill. N.Y.:

Hart, 1970; Sydney: Angus and Robertson, 1973.

*Hammings R.* Fifty Years of Freedom: A Study of the Development of the Ideas of

A. S. Neill. L.: Allen and Unwin, 1972.

*Purdy B.* A. S. Neill: 'Bringing Happiness to Some Few Children.' The Educational

Heretics Series. Nottingham: Educational Heretics Press, 1997.

# Сьюзен Айзекс (1885–1948)

Р. ХИНШЕЛВУД

Фундаментальная основа разумной практики квалифицированного педагога... задает жесткие рамки контроля и процедур, а также четко скорректированную линию поведения в обществе, допускающую, однако, достаточную степень личной свободы... Это существенная поправка к идее воспитания ребенка методами наказания и порицания — и к представлению о том, что ребенка нужно не учить, но лишь раскрывать его природные добродетели<sup>1</sup>.

Сьюзен Айзекс привнесла в передовые образовательные стратегии Великобритании идеи психоанализа. Ее вклад в психоаналитическую теорию — работа «бессознательных фантазий» жизни, какие она распознавала у детей.

Энергичная и прямолинейная в суждениях северянка, Сьюзен Айзекс выросла в Болтоне, графство Ланкашир<sup>2</sup>. Ее отец, по профессии журналист, исповедовал методизм и был противником того, чтобы дочь (девятый в семье ребенок) получила образование и занималась карьерой. Особое его негодование вызвало ее заявление, что к религии она безразлична. Тем не менее Сьюзен начала давать частные уроки, устроившись затем гувернанткой за границей. В конце концов Айзекс поступила в Манчестерский университет и в 1912 году блестяще продолжила изучение философии в Кембридже, где познакомилась с теорией Фрейда и увлеклась ею.

В годы Первой мировой войны Айзекс посещала курсы в учебном подразделении клиники Брюнсвик Сквеар, где проходили реабилитацию пострадавшие от контузии. Там были организованы первые в Англии образовательные программы по психотерапии и психоанализу, и там она встретилась с Джейм-

<sup>1</sup> *Isaacs S. Social Development in Young Children. L.: Routledge, 1933.*

<sup>2</sup> *Gardner D. Susan Isaacs: The First Biography. L.: Methuen, 1969.*

сом Глоувером, под влиянием которого после войны отправилась в Берлин к психоаналитику Отто Ранку.

Клиника Брюнстик Сквеар закрылась в 1924 году, и Айзекс присоединилась к Британскому психоаналитическому обществу, вместе с Дж. К. Флюгелем положив начало разработке нового направления. В 1924 году ей попало объявление в газете «New Statesman»: дипломированных специалистов приглашали в качестве педагогов в нетрадиционную школу. Авторами объявления были Джеффри Пайк, в годы войны бунтарь-изобретатель<sup>3</sup>, и его жена Маргарет, основоположница Международной федерации планирования семьи.

Школьные годы Джеффри Пайка не были счастливыми, и это пробудило в нем желание обеспечить своим детям принципиально иной опыт учебы. Ему принадлежал дом недалеко от Кембриджа, сюда и приехала Сьюзен Айзекс — в школу Мэлтин Хаус.

Окончание Первой мировой войны послужило толчком к поискам нового в общественном устройстве, и в 1920 году, воплотившись в Лиге нового воспитания, обозначает себя движение к «новому образованию»<sup>4</sup>. Школа Мэлтин Хаус работала в этом русле. Ее устроители стремились усовершенствовать собственный опыт ученья. Основу методологии при этом, как правило, составляла идея свободы ребенка<sup>5</sup>.

До 1940-х годов в рамках деятельности Лиги нового воспитания издается журнал «New Era» и появляется несколько экспериментальных учебных заведений — школа Дартингтон-Холл Леонарда и Дороти Элмхёрстов (1925), школа Бикон-Хилл Доры Рассел (1927) и школа Саммерхилл Александра С. Нилла (1927). Серьезное влияние на все это оказали идеи Ф. Фрёбеля (Германия) и Дж. Дьюи (США). Педагогический опыт Сьюзен Айзекс в Мэлтин Хаус, продолжавшийся два с половиной года и описанный в двух книгах — «Интеллектуальное развитие детей младшего возраста» (1930) и «Социальное развитие детей младшего возраста» (1933), — завершился в 1927 году. Бизнес

<sup>3</sup> *Lampe D. Pyke, the Unknown Genius. L.: Evans Brothers, 1959.*

<sup>4</sup> *Boyd W., Rawson W. The Story of the New Education. L.: Heinemann, 1965; Bridgeland M. Pioneer Work with Maladjusted Children. L.: Staples, 1971.*

<sup>5</sup> *Nunn T. P. Education: Its Data and First Principles. L.: Edward Arnold, 1920.*

Пайка пошел на спад, и одной из причин отъезда Айзекс стала растущая нехватка денежных средств. Дополнительным поводом послужило разногласие с Пайком по вопросу о значимости слова и речи в жизни ребенка<sup>6</sup>. Вскоре школа закрылась. В том же 1927 году профессор психологии Университетского колледжа Лондона (UCL) Флюгель, с учетом опыта Айзекс в школе Мэлтин Хаус, предложил ей прочесть в колледже курс, посвященный развитию ребенка. Флюгель общался с сэром Перси Нанном, почетным членом Британского психоаналитического общества и профессором Института педагогики в Лондоне, и в 1932 году Айзекс было предложено возглавить здесь новую кафедру — развития ребенка.

Исходным тезисом теории Айзекс стало утверждение о глубинной связи интеллектуального развития детей с эмоциональным; в этом ее взгляды частично расходились со взглядами Ж. Пиаже. Айзекс была не первой, кто переносил идеи психоанализа в сферу образования. В Англии Хоумер Лейн, учредивший так называемое «Маленькое содружество» (1913–1917), применял психоаналитическую терапию индивидуально к юным правонарушителям, как мальчикам, так и девочкам, и в то же время пытался интерпретировать политические процессы, защитником в которых выступал Дьюи, как групповые в психологическом смысле<sup>7</sup>. В Европе дочь Фрейда Анна — по профессии она была учитель — в те же годы разрабатывала педагогические формы психоанализа для детей. Вместе с коллегами в Вене, Зигмундом Бернфельдом, Хермине Хуг-Хельмут<sup>8</sup>, Августом Ойхорном<sup>9</sup>, она искала практическое применение в педагогике концепции бессознательного развития. Речь шла о важности процесса сублимации в детском возрасте и его роли

<sup>6</sup> Гарднер свидетельствует: «Пайк был убежден: ребенка следует учить так, чтобы он осознал конвенциональный характер языка, а также тот факт, что слова не являются объектами. Айзекс же считала, что дети не смогут понять эту идею правильно, а возможно, и вообще не поймут, пока не достигнут следующей ступени развития». См.: *Gardner D. Op. cit. P. 67.*

<sup>7</sup> *Wills D. Homer Lane: A Biography. L.: George Allen and Unwin, 1964.*

<sup>8</sup> *MacLean G., Rappen U. Hermine Hug-Hellmuth, her Life and Work. N.Y.: Routledge, 1991.*

<sup>9</sup> *Aichorn A. Wayward Youth. N.Y.: Viking, 1925.*

при обучении. Лекции Анны Фрейд в 1930 году<sup>10</sup> подвели итог исследованию. Ключевым фактором, по ее мнению, является супер-эго. Оно сдерживает энергию либидо ребенка, перенаправляя ее на интеллектуальное развитие и овладение навыками. Образование сводится к процессу, посредством которого ребенок учится трансформировать подавленные инстинкты в социально допустимые формы поведения. Это и было названо сублимацией.

Отправной точкой в теории Айзекс и других представителей прогрессивного образования в Англии стало утверждение, что свобода в классной комнате рассеет связанные с обучением комплексы или отклонения в развитии характера ребенка. Свобода и игра культивировались и поощрялись, трактуемые как способы выражения бессознательной жизни, свидетельства конструирования мира и развития сублимированных навыков. Невроз толковался в психоанализе как следствие подавления, и это стало одним из аргументов в поддержку либерального подхода к воспитанию в передовых школах. Однако вскоре Айзекс скорректировала свою теорию. Дать ребенку полную свободу самовыражения — это несложно, но часто, единожды выпущенная на волю, свобода приводит к жесткому соперничеству и агрессии. Хотя обучение является сублимацией инстинктов, освобожденные, они препятствуют естественному развитию сублимации в процессе обучения и самовыражения. Если инстинктивные желания становятся слишком сильными, они обуревают ребенка, сдерживают его, он плохо оперирует символами и словами и совершенно теряет способность к учебе. Таким образом, Айзекс отошла от психоаналитической традиции Венской школы, «державшейся» за супер-эго ребенка. Прийти к изменению в убеждениях ее побудило обращение к идеям Мелани Кляйн.

Как только Мелани Кляйн приехала в Лондон и в 1926 году вступила в Британское психоаналитическое общество, Айзекс крайне заинтересовалась ее исследованиями детской личности, которые существенно отличались от подхода Анны Фрейд. Начав работу в 1918 году в Будапеште совместно с Шандором Ференци и продолжив ее в Берлине с Карлом Абрахамом, Кляйн

<sup>10</sup> Freud A. Einführung in die Psychoanalyse für Pädagogen: Vier Vorträge. Stuttgart: Hippokrates, 1930.

была разработчиком новой методологии исследования детей раннего возраста. Метод Кляйн<sup>11</sup> позволял получить доступ к бессознательной жизни ребенка — даже в возрасте неполных трех лет — посредством такой естественной формы детского самовыражения, как игра. Кляйн удалось продемонстрировать аспекты супер-эго ребенка, неизвестные венской группе. Она обратила внимание, что очень маленькие дети испытывали в процессе игры мучительное беспокойство, причиной которого была их агрессия. Таким образом, одно только одобрение не является необходимым условием того, чтобы ребенок отдавался игре с большей свободой — хотя на многих детей оно действует именно так. Чрезмерная свобода может привести к тревожной свободе агрессивных побуждений. Супер-эго начинает проявлять себя в первые годы жизни, приобретая наиболее грубые формы. Кляйн продемонстрировала, что чувство вины, источником которой является грубое супер-эго, вселяет в ребенка страх и настраивает против окружающих. Агрессия порождает себя вновь и вновь. И интенсивность подобного цикла — чувство вины, страх, возмездие — может привести к серьезным задержкам при обучении<sup>12</sup>.

Кляйн и Айзекс сходились во мнении, что внутреннее супер-эго можно смягчить терпимостью. Однако излишняя толерантность порождает в ребенке чувство вины (такое замечание Кляйн сделала после визита в Мэлтин Хаус вскоре после прибытия в Лондон). Необходим баланс между полной свободой выражения — и ограничением этой свободы, к такому выводу пришла Айзекс.

Под влиянием идей Кляйн Айзекс продемонстрировала, что роль игры не сводится к постижению мира и освоению сублимированных навыков. В игровой форме находят реальное выражение и те безумные фантазии, которые могут тормозить развитие ребенка. Фантазии в игре не просто в ней доминируют, но и являются индикатором трудностей, какие могут быть связаны с процессом обучения. Эти идеи о роли фантазий легли в основу исполненной изощренных умозаключений теории интеллекту-

<sup>11</sup> Klein M. The Psychoanalysis of Children // The Writings of Melanie Klein. Vol. 2. L.: Hogarth, 1932.

<sup>12</sup> Eadem. The Importance of Symbol-Formation in the Development of the Ego // Ibid. Vol. 1. L.: Hogarth, 1930.

ального развития и социальных отношений. Фокусируя внимание на свободной игре, Айзекс сместила акцент с биологических инстинктов к способностям самовыражения. Эти исследования и стали ее основным вкладом в психоанализ и обеспечили ей поддержку Мелани Кляйн.

Теоретические и практические разработки Кляйн велись в отнесенной независимости от Фрейда и Венской школы психоанализа. Полемика часто доходила до взаимных оскорблений<sup>13</sup> и значительно усилилась, когда в 1938 году Фрейд с семьей эмигрировал в Лондон. В частности, после смерти Фрейда в 1939 году сторонники Мелани Кляйн и сторонники Анны Фрейд начали создавать независимые группы. Кульминацией противостояния стали так называемые полемические дискуссии 1943–1944 годов, центром которых в течение 18 месяцев были формальные встречи Общества для обсуждения нововведений Кляйн<sup>14</sup>. Все это время Айзекс была самым преданным ее помощником, встав во главе защитников ее идей и приняв на себя основной удар оппонентов. В 1948 году она опубликовала исследование «Природа и функции фантазии», положившее начало формальным дискуссиям и ставшее классической основой психоаналитической теории Кляйн. В исследовании утверждалось, что фантазия является «главной составляющей бессознательных ментальных процессов»<sup>15</sup>. В ходе дискуссии аргументы Анны Фрейд и ее группы по многим вопросам натолкнулись на менее прямолинейный и тем самым гораздо более искусный стиль Айзекс. Она не переубедила аналитиков Венской школы, но стала основателем «кляйнианского» стиля мышления в психоаналитике.

Важнейшим этапом в становлении теории образования в XX веке стало внедрение в нее психоанализа. В Университетском колледже, а впоследствии в Институте педагогики в Лондоне Айзекс преподавала и проводила научные исследования, касающиеся роли раннего эмоционального развития в интеллектуальном и социальном становлении детей раннего возраста. Она активно

<sup>13</sup> *Steiner R.* Some Thoughts about Tradition and Change from an Examination of the British Psychoanalytical Society's Controversial Discussions (1943–1944) // *International Review of Psychoanalysis*. 1985. Vol. 12. P. 12–71.

<sup>14</sup> *King P., Steiner R.* The Freud-Klein Controversies 1941–1945. L.: Routledge, 1991.

<sup>15</sup> *Isaacs S.* The Nature and Function of Phantasy // *International Journal of Psycho-Analysis*. 1948. Vol. 29. P. 81.

писала небольшие статьи в модных журналах (иногда под псевдонимом Урсула Вайз), посвященные развитию и образованию детей раннего возраста<sup>16</sup>. Как педагог-теоретик, ориентированный на психологию, Айзекс предложила учителям самые современные идеи развития ребенка; в 1930-е годы она возглавляла секцию образования в Британском психологическом обществе. В годы Второй мировой войны ее кафедра была эвакуирована из Лондона в Кембридж<sup>17</sup>, где Айзекс возглавила группу психологов, ставших авторами «Кембриджского опроса эвакуированных», проводившегося среди детей и их семей. Главной в этой работе стала точка зрения самого ребенка.

Источником работ Айзекс, посвященных образованию, был психоанализ, и в частности, понятия подавления, сублимации, ведущей роли игры, а также продолжительно вынашиваемая ею идея бессознательной фантазии. Посвященная последней теме классическая работа Айзекс стала, в свою очередь, ее вкладом в теорию психоанализа.

См. также очерк о Нилле в данной книге.

### *Основные сочинения Айзекс*

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

The Intellectual Growth in Young Children. Routledge, 1930.

Social Development in Young Children. Routledge, 1933.

Psychological Aspects of Child Development. Evans, 1935.

Childhood and After. Routledge & Kegan Paul, 1948.

The Nature and Function of Phantasy // International Journal of Psycho-Analysis.

1948. Vol. 29. P. 73–97; republ. in: Klein M., Heimann P., Isaacs S., Riviere J.

Developments in Psycho-Analysis. Hogarth, 1952.

Troubles with Children and Parents. Methuen, 1948.

### *Дополнительное чтение*

Gardner D. Susan Isaacs: The First Biography. L.: Methuen, 1969.

Smith L. To Help and to Understand: The Life and Work of Susan Isaacs. L.:

Associated Universities Press, 1985.

<sup>16</sup> Isaacs S. Childhood and After. L.: Routledge & Kegan Paul, 1948; *Eadem*. Troubles with Children and Parents. L.: Methuen, 1948.

<sup>17</sup> Некоторое время они жили с Мелани Кляйн в одной квартире.



# Гарольд Рагг (1886–1960)

С. ТОРНТОН

На перепутье, где мы сейчас оказались, нет легких путей в новый век; есть только один тернистый путь обучения и, главное, достижения согласия между людьми. Ведущая роль в этом процессе должна быть за школой. Через изучение общества и стоящих перед ним задач школа должна воспитывать чутких, здравомыслящих, бесстрашных и уверенных в себе молодых людей, которые принимают американский образ жизни таким, какой он есть, чтобы превратить свою страну в величайшую цивилизацию для себя и будущих поколений. Чтобы это все состоялось, школьная жизнь и программа обучения должны соответствовать культуре общества как таковой, а не учебным планам, ставшим классической. Настало время строить не предметно-ориентированную, но истинно социо-ориентированную школу, т.е. школу, центром которой будет ребенок<sup>1</sup>.

Гарольд Ордвэй Рагг был лидером движения за прогрессивное образование в Соединенных Штатах Америки. Участники этого движения, по словам Джона Дьюи, верили в «школу как первичный и самый эффективный элемент прогресса общества»<sup>2</sup>. Хотя педагогическую теорию Рагга и трудно отнести к какому-то одному из направлений прогрессивизма, главным образом он заявил о себе перспективой социального переустройства и связанной с этим полемикой.

Ничто не предвещало Раггу его будущего — прославленного педагога. Родом из Массачусетса, он изучал в колледже гражданское строительство, некоторое время работал по специальности и преподавал. Преподавание разбудило в нем любопытство к тому, как люди учатся, и он становится аспирантом в Универ-

<sup>1</sup> *Rugg H. That Men May Understand: An American in the Long Armistice.* N.Y.: Doubleday; Doran, 1941. P. xv.

<sup>2</sup> *Dewey J. My Pedagogic Creed // Flinders D. J., Thornton S. J. (eds). The Curriculum Studies Reader.* N.Y.: Routledge, 1997. P. 23.

ситете Иллинойса. В 1915 году он успешно защитил диссертацию на степень Ph.D. и занял место преподавателя в Чикагском университете. В числе его коллег по кафедре оказался Чарльз Джадд, представлявший «научное» направление движения за прогрессивное образование. Чикагский опыт Рагга плюс работа на правительство в Вашингтоне во время войны удачно состыковались с уже привычными ему инженерными методиками.

В Вашингтоне произошло его знакомство с художниками и критиками из сферы культуры, оказавшими на него немалое влияние. После скорого возвращения в Чикаго в 1920 году он определился в Педагогический колледж при Колумбийском университете в Нью-Йорке. Далее Рагг получает должность профессора и руководителя исследовательской программы в школе Линкольна — экспериментальной школе, принадлежащей Педагогическому колледжу. В Нью-Йорке он возобновил связи военных лет с творческими мыслителями в богемном районе Гринвич Виллидж. Как позднее написал Лоуренс Кремин, Рагг примкнул к «группе художников и литераторов, объединившихся вокруг Альфреда Штиглица... и крепким вином выступивших против пуританизма, мещанства и механизированной культуры»<sup>3</sup>.

Так или иначе, полностью от научных методов в образовании Рагг не отказался, но придал им новое звучание, акцентировав внимание на идее творческой активности личности. Его восторг перед творческим самовыражением контрастировал с безудержной коммерциализацией Америки в 1920-е годы, когда главным делом американцев, как сказал президент Кулидж, стал их бизнес. В русле движения за прогрессивное образование сформировалось понятие «образования, ориентированного на ребенка», главное внимание при этом концентрировалось на индивидуальных творческих способностях. Не массовое обучение по стандартным, заранее сформулированным программам, но «деятельность», направленная на развитие творчества и интуиции в каждом ребенке, вызвала у Рагга энтузиазм. При этом он задавался вопросом: не наносит ли деятельность ребенка ущерб другим целям образования? Как он писал в 1928 году, педагоги, сосредоточившись на ребенке, во имя концепции его самовыражения «пытались умалить другие, не менее важные

<sup>3</sup> *Cremin L. A. The Transformation of School: Progressivism in American Education, 1876–1957. N.Y.: Vintage, 1964. P. 182.*

цели образования: терпимое понимание детьми самих себя и особенностей современной цивилизации»<sup>4</sup>.

Противоречивое отношение Рагга к образованию, ориентированному на ребенка, объясняет, почему столь непросто классифицировать то, как ему видится прогрессивное образование. Сравнение концепций Рагга и Дьюи наглядно демонстрирует отличительные особенности позиций каждого. Так, оба с недоверием относились к пренебрежению существующими учебными дисциплинами. Однако Рагг считал ограниченным «экспериментализм» Дьюи в качестве единственного метода познания<sup>5</sup>, обесценивающего интуитивные и образные модели, к которым обращаются люди творчества. И Дьюи, и Рагг признавали: школа должна стать фактором социальных реформ, однако Дьюи сомневался в социальных преобразованиях, полагая маловероятным, чтобы школа сама по себе, как утверждал в окружении Рагга Джордж Каунтс, немало понимающий в общественном переустройстве, могла «создать новый социальный порядок»<sup>6</sup>. Более того, идеологический подтекст социальных преобразований противоречил представлениям Дьюи об интеллектуальной свободе. Но как бы то ни было, когда на Рагга обрушивались с критикой, Дьюи — со всей своей принципиальностью — вставал на его защиту<sup>7</sup>.

Как и многие другие представители движения за прогрессивное образование, Рагг уделял большое внимание проблеме общедоступных школ в индустриальном обществе. Однако, если в случае с другими представителями движения нам остается лишь догадываться, к чему привели бы их идеи на практике, теория Рагга в этом отношении вопросов не вызывает: между Первой и Второй мировыми войнами он обобщил свои идеи и сформулировал их в форме конкретной программы обучения. По мнению Рагга, такая образовательная программа, учитывающая развитие индустриального общества и его последствия (а значит, учитывающая и потребности современной жизни), была остро необходима.

<sup>4</sup> *Rugg H., Shumaker A. The Child-centered School. N.Y.: Arno Press: The New York Times, 1969. P. viii–ix.*

<sup>5</sup> *Rugg H. Culture and Education in America. N.Y.: Harcourt, 1931. P. 4.*

<sup>6</sup> *Counts G. S. Dare the School Build a New Social Order? Carbondale; Edwardsville, IL: Southern Illinois University Press, 1932.*

<sup>7</sup> *Ryan A. John Dewey and the High Tide of American Liberalism. N.Y.: Norton, 1995. P. 340.*

Действующие школьные программы, заявил Рагг, безнадежно неэффективны в решении поставленных перед ними задач: «Только поистине гениальный ученик смог бы прийти к внятному пониманию современной жизни, основываясь на такой раздробленной подаче материала»<sup>8</sup>. Разработанная им идеальная программа школьного образования опиралась на его педагогические воззрения, включая особое внимание к «телесному образованию» и «творческому труду». Математика и другие «приемы познания» (сегодня мы говорим — навыки) оставались единственными жестко фиксированными разделами учебной программы, в прочих отношениях не привязанной к сетке часов и учебному плану<sup>9</sup>.

Однако настоящей проверке идеи Рагга подверглись в его эксперименте по разработке программы развития социальных наук (истории, географии, правоведения, экономики и смежных областей). Здесь удачно совпали его научный подход к построению учебных планов и вера в «новую социальную науку», что привело Рагга к самому выдающемуся его достижению — комплексной образовательной программе, сфокусированной на проблемах современной жизни. Рагг критически относился к «кабинетным» (в противоположность «научным») образовательным программам и был убежден: неудовлетворенность (в любом другом случае — здоровая) жестко заданными до мелочей учебными планами привела прогрессивных педагогов к «нереалистичным ожиданиям по поводу того, чем может обернуться спонтанное — непосредственно в учебной аудитории — формирование программы обучения». «Неизбежным результатом попытки воплотить в жизнь эти предписания, работая с плотной учебной программой и 30–50 учениками в классе, — сетовал Рагг, — стал образовательный хаос<sup>10</sup>». По убеждению Рагга, жизнеспособную реалистичную программу необходимо планировать заранее (безусловно, с учетом адаптации ее к конкретному контексту). Разработка, апробация и совершенствование такой программы применительно к наукам об обществе стали его основным профессиональным интересом в 1920–1930-е годы.

<sup>8</sup> *Rugg H. American Life and the School Curriculum: Next Steps Toward Schools of Living*. Boston, MA: Ginn, 1936. P. 332.

<sup>9</sup> *Ibid.* P. 354–355.

<sup>10</sup> *Ibid.* P. 345.

И друзья, и противники признавали: тщательно разработанная программа Рагга — редкий пример того, чем может стать реализованная на практике прогрессивная концепция учебного курса. В основу разработок Рагга в большей степени были положены не такие традиционные предметы, как история или география, но «уроки понимания», посвященные текущим проблемам. В тематике учебного курса фигурировали корпоративная экономика, упадок сельского хозяйства, неравенство в распределении богатства, роль экономического планирования, межкультурные отношения и международное сотрудничество. В должной мере обсуждались и ресурсы, необходимые для реализации целей программы и последовательного, обдуманного повторения и корректировки учебной деятельности, чтобы был достигнут оптимальный результат. Рагг мечтал, чтобы молодые люди изучали скорее понятия и общие правила, нежели разрозненную фактическую информацию, производную от традиционных учебных методов и материалов. Например, для курса по мировым цивилизациям Рагг предлагал остановиться на изучении лишь тех народов, чья история отражает характерные черты современного мира, а не распыляться в поверхностном обзоре фактов относительно такого количества цивилизаций, какое не способно охватить юношеское сознание.

Вероятно, самый большой успех Рагга обернулся ловушкой для него. Первые его разработки были адресованы ученикам средней школы (ориентировочно до 8-го класса), однако учебников и методических материалов по новым курсам в масштабе страны было явно недостаточно<sup>11</sup>. С 1929 по 1939 год было продано более 1,3 миллиона экземпляров учебников Рагга в более чем четырех тысячах школьных округов на территории США<sup>12</sup>. Несмотря на их скорее либеральный, нежели радикальный тон, разработки Рагга легко вписались в идеологический подъем Америки периода Великой депрессии — особенно они соответствовали духу «Нового курса». Более того, анализ показал, что результаты обучения, основанного на материалах Рагга, по таким традиционным предметам, как история, география и пра-

<sup>11</sup> Nelson M. R. The Development of the Rugg Social Studies Materials // Theory and Research in Social Education. 1977. Vol. III. P. 68.

<sup>12</sup> Bagenstos N. T. Social Reconstruction: The Controversy Over the Textbooks of Harold Rugg // Ibid. P. 29.

воведение, в лучшую сторону отличаются от результатов применения предметно-ориентированных методов<sup>13</sup>.

Даже в начале 1930-х годов некоторые книги Рагга перерабатывались, поскольку отдельные их части казались слишком радикальными. В конце 1930-х началась общественная атака на эти книги. Бизнес-круги и самопровозглашенные «патриотические» общества обвинили Рагга в том, что его идеи — антикапиталистические, ниспровергающие традиции Америки и существующего социального устройства. В начале 1940-х нападки усилились, и в течение нескольких лет книги Рагга были изъяты из большинства школьных округов, прекратилась также их публикация. Оглядываясь назад, мы понимаем, что доказанная эффективность концепции прогрессивного образования Рагга действительно представляла собой серьезную угрозу для консерваторов и реакционеров. Он спокойно относился к интерпретациям его представлений о современной жизни, однако сам считал их квинтэссенцией «передового» мышления и со временем уверовал: педагогам нужно «мужественно... принять ясную, самоочевидную истину»<sup>14</sup>, которая предлагается этими либерально настроенными мыслителями.

Рагг непреклонно парировал упреки в свой адрес, вызванные отчетливой ориентацией его учебников на современность. Метод постановки проблем, возражал он, не подразумевает, как настаивает самочинный цензор, что мы предлагаем, например, «план нового общественного устройства», с которым «знакомим американскую молодежь». Само собой разумеется, настаивал Рагг, «молодые люди должны сравнивать альтернативы, встающие перед ними. А как же еще человеческие существа научатся принимать решения, если не путем сопоставления результатов?»<sup>15</sup> Так или иначе, в нарастающем консерватизме 1940-х годов нападки на книги Рагга стали иметь решающее значение.

Хотя Рагг никогда уже более не имел такого влияния, его активная деятельность ученого продолжалась в работах, посвященных учительскому образованию и воображению, — вплоть

<sup>13</sup> *Buckingham B. R. Rugg Course in the Classroom: The Junior-High-School Program. Chicago, IL: Ginn, 1935. P. 69–72.*

<sup>14</sup> *Rugg H. Foundations for American Education. N.Y.: World Book Company, 1947. P. xi.*

<sup>15</sup> *Idem. That Men May Understand. P. 244–245.*

до самой его кончины. Более того, и за рамками педагогической теории Рагг внес весомый вклад в прогрессивную общественную и политическую мысль: написав, к примеру, в годы Второй мировой войны яркий небольшой материал о либеральном послевоенном обществе.

Если степень влияния на практику обучения является достаточной основой для вынесения оценок, то Рагг, безусловно, был самым выдающимся из передовых педагогов. Немногие из пришедших ему на смену смогли противостоять общественной критике и проявить такие же смелость и терпение, какие проявил он, чтобы отстоять собственную образовательную программу, в которой воплотился замысел. Работа Рагга достойна продолжения в качестве вдохновляющей педагогов — как модель, где различается «предмет» и «предмет обсуждения» — учебная дисциплина и живая суть заключенного в ней содержания. Для тех, кому близка разумная и творческая педагогика Рагга, кто одобряет предлагаемые им учебные программы, обращенные к обществу с социальной ответственностью, все еще есть многое, чему они могут научиться в нашу эпоху узко инструментальной образовательной политики.

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Рагга*

Рагг написал десятки книг и множество статей, в том числе не связанных с темой образования. Некоторые его идеи переходят из одного произведения в другое. Данный список ограничивается книгами, представляющими наиболее важные педагогические идеи Рагга. Методические материалы, разработанные им для школ, не приводятся, но доступ к ним можно получить в отделе специальных собраний Мемориальной библиотеки Милбанка (Педагогический колледж Колумбийского университета).

Rugg H. O., Bagley W. C. Content of American History. Chicago, IL: University of Illinois, School of Education, 1916.

Rugg H. O., Hockett J. Objective Studies in Map Location. N.Y.: Lincoln School of Teachers College, 1925.

Rugg H. O., Shumaker A. The Child-centered School. N.Y.: Arno Press: The New York Times, 1969 [1928].

Culture and Education in America. N.Y.: Harcourt, 1931.

American Life and the School Curriculum: Next Steps Toward Schools of Living.

Boston, MA: Ginn, 1936.

That Men May Understand: An American in the Long Armistice. N.Y.:

Doubleday: Doran, 1941.

Foundations for American Education. N.Y.: World Book Company, 1947.

*Дополнительное чтение*

Bowers C. A. The Progressive Educator and the Great Depression. N.Y.: Random House, 1969.

Carbone P. F. The Social and Educational Thought of Harold Rugg. Durham, NC: Duke University Press, 1977.

Kliebard H. M. The Struggle for the American Curriculum, 1893–1958. 2nd ed. N.Y.: Routledge, 1995.

Stanley W. B. Curriculum for Utopia: Social Reconstructionism and Critical Pedagogy in the Postmodern Era. Albany, NY: State University of New York Press, 1992.



# Людвиг Витгенштейн (1889–1951)

Н. БАРБАЛИС, М. ПИТЕРС

Как преподаватель философии я подобен проводнику, помогающему вам проложить маршрут по Лондону... скорее, плохому проводнику<sup>1</sup>.

Людвиг Витгенштейн родился в Вене 26 апреля 1889 года в австрийской семье и был младшим из восьми (каждый был одаренным!) детей. Всю жизнь он был поглощен мыслями о тайне гениальности, природе художественного таланта и темой самоубийства (трое из его братьев наложили на себя руки). В 1911 году по рекомендации Готлоба Фреге он был представлен в Кембридже Бертрону Расселу и позднее принят в Тринити-колледж. Потрясенный способностями Витгенштейна, Рассел посоветовал ему заняться математической логикой. Несмотря на то что формально Витгенштейн был еще студентом, они стали коллегами. Однако со временем отношения между учеными ухудшились, и в 1913 году Витгенштейн покинул Кембридж. Спустя несколько дней после объявления Первой мировой войны он вступил добровольцем в австрийскую армию. В Италии попал в плен, однако именно в эти годы он смог написать уникальную философскую работу, опубликованную при жизни, — «Логико-философский трактат». Еще находясь в плену, он отправил рукопись Расселу, при поддержке (отчасти сомнительной), а также с предисловием которого произведение было в конце концов опубликовано в 1922 году. Книга оказала огромное влияние на философию, в частности на позитивистов Венского кружка — его членами были Рудольф Карнап, Герберт

<sup>1</sup> *Gasking D. A. T., Jackson A. C. Wittgenstein As a Teacher // Fann K. T. (ed.). Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy. New Jersey: Humanities Press; Sussex: Harvester Press, 1962. P. 52.*

Фейгель, Морис Шлик и Фридрих Вайсман. Витгенштейн познакомился с ними позднее.

После смерти отца в 1913 году Витгенштейн унаследовал большую часть семейного состояния, но к 1919 году растратил все деньги и следующие шесть лет учительствовал в маленьких австрийских деревушках Траттенбах, Хассбах, Пухберг и Оттерталь. Вскоре он был вынужден отказаться от школьной карьеры, поскольку его репутация была опорочена подозрениями в якобы имевшем место рукоприкладстве по отношению к ученице (вероятно, это был не первый подобный случай в преподавательской деятельности Витгенштейна). Проработав какое-то время садовником, а также приняв участие в строительстве и обустройстве дома своих сестер, в 1929 году он возвращается в Кембридж. На основании «Логико-философского трактата», который был засчитан в качестве диссертации, Витгенштейну была присвоена степень доктора философии и предложена должность в Тринити-колледже сроком на пять лет, где он и проработал до 1935 года, после чего уехал опять, побывав в России, Норвегии, Австрии и Ирландии. К 1935 году у Витгенштейна появились серьезные сомнения относительно ценности философии, и он активно рекомендовал своим студентам искать более «полезную» сферу деятельности. Однако в 1938 году он вернулся в Кембридж, через год получив звание профессора.

В период 1930–1940-х годов Витгенштейн писал в основном в форме комментариев, афоризмов и фрагментов, однако при жизни ни одна из этих работ не была опубликована. Большая часть их вошла в состав его второй важнейшей книги — «Философские исследования», которая была составлена к 1945 году, но опубликована лишь в 1953 году, через два года после смерти автора. В «Философских исследованиях» Витгенштейн подверг критике собственные убеждения, изложенные в «Логико-философском трактате», а в значительной степени и вовсе отказался от них, особенно подчеркнув «антропологическую» и прагматическую интерпретацию языка. Таким образом, мы имеем поразительный пример личности, давшей стимул двум важнейшим и противоположным философским движениям. В 1947 году Витгенштейн ушел с профессорской должности, но продолжил работу над «Исследованиями» и другими проектами вплоть до своей смерти. Умер он в апреле 1951 года. На протяжении всей карьеры Витгенштейн боролся с неуверенностью

относительно собственной значимости как философа и ценности самой философии, мучимый вопросами самоопределения и нравственности, проблемами сексуальных и любовных взаимоотношений.

Вряд ли правомерно считать Витгенштейна мыслителем, посвятившим себя проблемам образования. За исключением нескольких комментариев и афоризмов, он почти не писал на эту тему. Однако очевидно, что он всерьез задумывался о педагогической проблематике. Например, хорошо известно, что его манера преподавания была столь уникальна, что годы спустя молодые философы в Кембридже подражали его привычкам и стилю. Менее известен факт, что в «глухие» 1920-е годы он работал учителем в сельских областях Австрии и написал тогда же школьный учебник. «Мы были поражены мгновенной пользой педагогических примеров и аналогий Витгенштейна, акцентирующих внимание на философских тезисах. Более того, стиль письма и философии Витгенштейна является педагогическим по своей сути: т.е. основанным на *обучении* постижению философской проблематики или — в ряде случаев — на *отучении* от скверных философских привычек»<sup>2</sup>.

Итак, есть, по крайней мере, три способа анализа педагогической теории и практики Витгенштейна: во-первых, посредством изучения его преподавательской деятельности в университете; во-вторых, на основе его опыта работы учителем в начальной и средней школе; и в-третьих, путем исследования стилистических особенностей письма и изложения философских идей, в частности в его последних работах.

Многое из того, что мы знаем о Витгенштейне, основано на воспоминаниях его университетских студентов и реконструкциях его метода преподавания. Многие из этих посмертных «работ» в действительности представляют собой копии, обсуждения, лекционные пометки или записи лекций и выступлений, сделанные его студентами и коллегами, — эти свидетельства стиля преподавания и мышления Витгенштейна и составляют значительную часть сохранившихся материалов. В этих от-

<sup>2</sup> Peters M., Burbules N. C. Wittgenstein, Styles, and Pedagogy // Peters M., Marshall J. Wittgenstein: Philosophy, Postmodernism, Pedagogy. South Hadley, MA: Bergin and Garvey, 1999. P. 152–173. Некоторые материалы настоящего очерка взяты из данной и последующих глав: «Philosophy As Pedagogy: Wittgenstein's Styles of Thinking». P. 174–191.

четах — мощь мышления, искренность мыслителя и педагога. Его суровость по отношению к студентам была вызвана лишь взыскательностью к самому себе. Долгая тягостная тишина, нависавшая во время его лекций, пренебрежение к институциональным традициям педагогики, а также жесткий критицизм (обращенный и к себе тоже) характеризуют преподавательский стиль философа.

Свидетельства о Витгенштейне как преподавателе стали легендой. Д. Гаскинг и А. Джексон приводят такое описание, данное им самим относительно своего стиля преподавания: «Как преподаватель философии я подобен проводнику, помогающему вам проложить маршрут по Лондону. Я должен провести вас через город с севера на юг, с востока на запад, от вокзала Юстон к набережной Виктории и от улицы Пикадилли к Триумфальной арке. После того как мы совершим множество путешествий по городу, пройдемся во всех направлениях, нам нужно будет несколько раз пересечь какую-нибудь улицу — и каждый раз она будет частью нового путешествия. В конце концов вы узнаете Лондон и сможете найти свой собственный путь, как коренной лондонец. Несомненно, хороший гид поведет вас по самым важным улицам, а не по задворкам; плохой же проводник сделает прямо противоположное. В философии я являюсь, скорее, плохим проводником»<sup>3</sup>. По этому отрывку мы видим: процесс философствования для Витгенштейна был сродни путешествию.

Гаскинг и Джексон акцентируют внимание на «технике устной дискуссии», которую использовал Витгенштейн; в первую очередь она состояла в том, чтобы поставить собеседника в тупик:

Примеры сыпались один за другим. Иногда они были выдуманными: так, кому-то было предложено рассмотреть очень странное языковое или иное поведение воображаемого племени... Иногда же примеры были всего лишь напоминанием о каком-то очень известном обыденном факте. История всегда рассказывалась с массой конкретных деталей на доступном повседневном языке. Почти каждая вещь, о которой рассказывалось, была логически обоснована и ни у кого не вызывала желания спорить<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Gasking D. A. T., Jackson A. C. Wittgenstein As a Teacher. P. 52.

<sup>4</sup> Ibid. P. 50.

Трудность состояла в том, чтобы заметить, какую же цель преследовал этот «многословный точный» монолог. Иногда он прерывался возгласом «Минуточку, дайте-ка подумать!» или восклицанием «Это чертовски сложно!»<sup>5</sup>. Иногда тема множества примеров внезапно становилась понятной, как если бы объяснение было очевидным и простым. Гаскинг и Джексон рассказывают, что Витгенштейн говорил о своем стремлении привести студентов в полное замешательство и предупреждал их: «Говорите то, что вы думаете на самом деле, как если бы никто, и даже вы сами, не могли это подслушать»<sup>6</sup>.

Карл Бриттон рассказывает, что, по мысли Витгенштейна, не существует теста, с помощью которого можно было бы обнаружить, правильно ли преподает философ: «Он говорил, что многие его ученики просто пересказывали его собственные идеи, а еще, что многие из них подражали его голосу и манере поведения. При этом он мог с легкостью отличить тех, кто действительно понимал его»<sup>7</sup>. Более того, такое влияние заставило Витгенштейна усомниться, был ли он вообще хорошим преподавателем: «Учитель может добиться хороших, даже поразительных результатов от своих учеников, обучая их и не будучи при этом хорошим педагогом; причина кроется в том, что, находясь под влиянием своего наставника, ученики поднимаются вслед за ним на высоту, неестественную для них, не стимулируя своих собственных способностей на этом уровне. В итоге, как только учитель покидает классную комнату, они мгновенно возвращаются на прежний уровень. Возможно, так происходит и со мной»<sup>8</sup>.

Георг Хенрик фон Вригт, которого трудно назвать равнодушным наблюдателем, считал, что ответ на вопрос Витгенштейна очевиден: «Он считал, что его влияние как учителя было в целом губительно для становления свободных умов его последователей... Магия его личности и стиля была наиболее притягательной и убедительной. Учиться у Витгенштейна, не заимствуя его

<sup>5</sup> Ibid. P. 52.

<sup>6</sup> Ibid. P. 53.

<sup>7</sup> Цит. по: *Drury M.O'C. A Symposium: Assessments of the Man and the Philosopher* // Fann K.T. (ed.). *Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy*. P. 61.

<sup>8</sup> *Wittgenstein L. Culture and Value* / P. Winch (transl.), G.H. von Wright, H. Nyman (eds). Oxford: Basil Blackwell, 1980. P. 38.

манеры изложения и лексики, даже тона его голоса, выражения лица и жестов, было практически невозможно»<sup>9</sup>.

Процесс *философствования* всегда был основным для Витгенштейна — будь то письменная работа или устное выступление. Важно было показать сложнейшие головоломки нашего языка (а также культуры и мышления), а затем разрешить их. Задача философа — помочь мухе выбраться из бутылки: это избавит нас от жужжащей путаницы и позволит прожить полезную подлинную жизнь. Витгенштейн утверждал, что философскую проблему можно сформулировать так: «Я не знаю, как мне с этим быть»<sup>10</sup>. Своей манерой преподавания философии он стремился дать возможность слушателям менять убеждения, мыслить одну и ту же проблему по-разному — по его мнению, подчас это единственный способ «разрешить» ее. В этом отношении преподавать можно, только сравнивая себя с «проводником».

Рэй Монк, один из главных биографов Витгенштейна, пишет о его работе в австрийской сельской школе (назвав эту главу «Совершенно деревенское занятие») в 1920-е годы<sup>11</sup>. Философ предстает здесь бесконечно требовательным и нетерпимым учителем, срывающим на учениках вспышки гнева.

И есть примечательные биографические свидетельства. Так, Фания Паскаль предполагает: в преподавательской карьере Витгенштейна был случай, когда он ударил одну из своих учениц (впоследствии он отрицал это перед директором). Это происшествие можно считать «кризисом среднего возраста», ставшим причиной конца его карьеры учителя<sup>12</sup>. Руш Рис, комментирующий этот же эпизод, цитирует письмо Витгенштейна Расселу: «Как я могу быть прежде всего логиком, когда я просто человек! Гораздо важнее разобраться с самим собой»<sup>13</sup>.

Монк описывает опасения Витгенштейна по поводу реформы школьного образования Глёкеля и публикацию философом в 1925 году *Wörterbuch für Volksschulen* — орфографическо-го словаря. При этом он не признает влияния педагогическо-

<sup>9</sup> Wright G. H. von. Wittgenstein. Oxford: Blackwell, 1982. P. 31.

<sup>10</sup> Wittgenstein L. Philosophical Investigations / G. E. M. Anscombe (transl.). Oxford: Basil Blackwell, 1953. P. 49 (3rd ed.: 1972).

<sup>11</sup> Monk R. Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius. L.: Vintage, 1991.

<sup>12</sup> Pascal F. A Personal Memoir // Rhees R. (ed.). Recollections of Wittgenstein. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1984. P. 37–38.

<sup>13</sup> Rhees R. Postscript // Ibid. P. 191.

го опыта Витгенштейна на его позднюю философию. Уильям Бартли является одним из немногих ученых, посвятивших свое исследование событиям в жизни Витгенштейна в 1920-е годы. Он делает важнейший исторический вывод, согласно которому «существует определенное сходство между некоторыми темами программы Глэкеля и теорией Бюлера, с одной стороны, и идеями поздних работ Витгенштейна»<sup>14</sup>.

Отто Глэкель, тогда административный руководитель социалистической реформы школьного образования, подверг критике «муштру» старых школ Габсбургов, основанную на пассивном механическом обучении и заучивании, и ратовал за учреждение *Arbeitsschule* или «рабочих школ», которые базировались бы на активном участии учеников в образовательном процессе и доктрине «обучения как действия». Бартли предполагает, что источником движения за школьную реформу, и в частности, позиции Карла Бюлера и его коллег в 1922 году, в значительной степени являются радикальные изменения в философии Витгенштейна, давшие о себе знать в конце 1920-х годов. В основу данного утверждения положено «поразительное сходство» их идей и определенные исторически случайные свидетельства. Бартли приводит также некоторые текстовые доказательства. Так, он цитирует Витгенштейна по сборнику «Zettel»: «Занимаюсь ли я психологией ребенка? Я провожу связь между понятием преподавания и понятием значения»<sup>15</sup>. Он ссылается на историю, как в 1921 году Витгенштейн рассказывал своим ученикам в Траттенбахе об опыте по определению того, может ли ребенок, который еще не умеет говорить, изолированный с женщиной, которая не может говорить, научиться примитивному языку или изобрести свой собственный. В качестве дополнительного доказательства Бартли предлагает нам учесть, что «Философские исследования» начинаются с критики точки зрения Августина о том, как ребенок постигает язык.

Однако и работа Бартли была подвергнута критике. Юджин Харгроув утверждает, что именно контакт Витгенштейна с детьми, а не движение по реформе школьного образования или идеи Бюлера повлияли на представление философа о языке:

<sup>14</sup> Bartley W. W. III. Wittgenstein. Philadelphia, PA; N.Y.: J.B. Lippincott, 1973. P. 20.

<sup>15</sup> Wittgenstein L. Zettel. 2nd ed. / G. E. M. Anscombe, R. Rhees (eds). Oxford: Blackwell, 1981. P. 74.

Я убежден, что отголоски преподавания обнаруживаются почти на каждой странице «Исследований», что там нет почти ни одной страницы, которая не упоминала бы о детях. Многие темы в поздней философии Витгенштейна поднимаются со ссылкой на личные наблюдения за детьми. Именно эти наблюдения, сделанные в годы школьного преподавания и используемые позднее в качестве источника информации, оказали, как это видится мне, истинное влияние на работу Витгенштейна, а вовсе не правила, которым его учили в колледже, или идеи школьных реформистов<sup>16</sup>.

Макмиллан так обозначает этот «педагогический поворот» Витгенштейна: «Часто он возвращался от размышлений над значениями термина или понятия к вопросу “как оно было постигнуто?” или “как вы научите ему других?”»<sup>17</sup>

Способ *философствования* Витгенштейна, как мы уже отмечали, отличался от традиционных занятий философией: он являлся апоретическим, но не сократическим, представляя собой диалог, но не в традиционном философском смысле. Витгенштейн писал: «При чтении диалогов Сократа возникает ощущение — какая же это ужасная трата времени! Какой смысл в аргументах, которые не доказывают ровным счетом ничего!»<sup>18</sup> Кроме того, Витгенштейн негативно отзывался об искусстве спора:

Сократ заставляет софиста замолчать — но имеет ли он на это право? Положим, истинно, что софист на самом деле не знает того, что кажется ему известным, но это не означает победы Сократа. Это вовсе не тот случай, когда можно воскликнуть «Вот видишь! Ты ничего не знаешь об этом!» и даже не торжествующее «Итак, никто из нас ничего не знает!»<sup>19</sup>

Поэтому неудивительно утверждение Витгенштейна, что его подход *противоположен* методу Сократа<sup>20</sup>. Там, где Сократ,

<sup>16</sup> Hargrove E. Wittgenstein, Bartley, and the Glöckel School Reform // History of Philosophy. 1980. Vol. 17. P. 461.

<sup>17</sup> Macmillan C. J. B. Love and Logic in 1984 // Robertson E. (ed.). Philosophy of Education 1984. Normal, IL: Philosophy of Education Society. 1984. P. 7.

<sup>18</sup> Wittgenstein L. Culture and Value. P. 14.

<sup>19</sup> Ibid. P. 56.

<sup>20</sup> Цит. по: Nyiri J. C. Wittgenstein As a Philosopher of Secondary Orality (рукопись, публ. в: Grazer Philosophische Studien). «Я не могу сформулировать мою позицию лучше, чем, сказав: она противоположна позиции Сократа, представленной в платоновских диалогах».



признающийся в своем незнании, пытался освободить собеседников от их ошибочных убеждений, Витгенштейн, прибегая к помощи диалога как в процессе преподавания, так и письма, пытался сформулировать *свои собственные* сомнения и вопросы. Так он показывал сущность определенных проблем, пытаясь пропустить их сквозь свое сознание: «Почти все мои книги являются личным разговором с самим собой. Это то, о чем я рассказываю себе *tête-à-tête*»<sup>21</sup>. (Почти то же самое, как мы попытались показать, можно сказать и о его манере преподавания.)

«Философские исследования» являются важнейшим примером диалогической работы Витгенштейна, однако не в смысле, установленном Сократом. И судя по комментариям Витгенштейна, очевидно, почему в «Исследованиях» он не пытается копировать формы или методы античного философа. Хотя работа и не написана в форме диалога, она представляет собой целую систему диалогических стратегий и действий. Терри Иглтон признает это, когда говорит об «Исследованиях»:

Совершенно диалогическая работа, в которой автор громко размышляет, обращаясь к воображаемому собеседнику, задает нам вопросы, которые могут или не могут быть откровенными, стимулируя читателя к саморазоблачению, гениально вызывая наше участие с помощью умышленно обескураживающего стиля<sup>22</sup>.

«Философские исследования» — это саморефлексия, отражающая и конструирующая многообразие языковых игр и действий, которые она пытается описать. Исследование работает как образцовый педагогический текст, цель которого для студентов Витгенштейна состоит в том, чтобы пропустить эти проблемы через собственное сознание (нужно добавить, что это цель, которую, как мы видели, он не всегда считал удавшейся). Заимствование Витгенштейном вопросной формы диалога, вместе с его нововведениями относительно формы и композиции произведения, были частью его тщательно спланированного эксперимента, задуманного, чтобы изменить наше мышление. Безусловно, он не стремился, чтобы его читатели или слушатели подражали ему в форме или содержании мыслей. Он не считал также, что существует единственный способ «философствования».

<sup>21</sup> Wittgenstein L. Culture and Value. P. 77.

<sup>22</sup> Eagleton T. Introduction to Wittgenstein // Wittgenstein: The Terry Eagleton Script, The Derek Jarman Film. L.: British Film Institute, 1993. P. 9.

Он мучительно думал над формой своего исследования и изобрел очень сложный метод построения: «Для меня мучительно излагать мысли в виде упорядоченных последовательностей... Я расточаю невыразимое количество попыток, чтобы упорядочить мои мысли, которые вообще не имеют ценности»<sup>23</sup>. Он писал философские *заметки* или фрагменты и иногда прибегал к собственному способу композиции, чтобы объединить их — философия «состоит из скомпонованных напоминаний для особых целей»<sup>24</sup>.

Поэтому мы видим, что «Философские исследования» и более поздние работы усеяны частыми комментариями, в которых нас просят «представить себе нечто», как, например, «давайте представим язык...»<sup>25</sup>, и подобными. В других местах он формулирует это как «предположим...» или «задумаемся...» или «задайте себе вопрос...» и т.п. Эти мыслительные эксперименты играют ключевую смысловую и стилистическую роль в «Философских исследованиях» и являются характеристикой способа письма о философии, который в большей степени призван стимулировать мышление, чем демонстрировать доказательства. Показать, а не сказать; обозначить, а не привести (обратите внимание на частые отсылки в поздних работах Витгенштейна к таким объектам и процессам, как указательные столбы, блуждание по городу, потерянности, потребность в проводнике, поиск собственного пути и знание того, как следовать ему). Это и есть концепция преподавания, преподавания с помощью книги, так непохожего на классическое приглашение Сократа в «Меноне», основанное на обучении при помощи особых умозаключений, приводящих к истинному выводу.

Другим лейтмотивом «Философских исследований» является вопрос, который Витгенштейн задает самому себе. Он формулируется вымышленным собеседником и предполагает множество возможных ответов или гипотетический ответ, за которым последует типичная неудовлетворенная оговорка «но...». В «Философских исследованиях», отмечает Фанн, Витгенштейн задает около восьмисот вопросов, хотя отвечает только на сто, причем большинство из них (около семидесяти) он открыто

<sup>23</sup> Wittgenstein L. Culture and Value. P. 28.

<sup>24</sup> Idem. Philosophical Investigations. P. 50.

<sup>25</sup> Ibid. P. 3.

отвергает<sup>26</sup>. Витгенштейн предостерегает нас от определенных типов постановки вопроса: разновидности «философских» вопросов, требующих от нас теоретических ответов, отвлеченных от контекста использования и социальной практики. Его вопросы и ответы служат напоминанием, возвращающим нас к привычным аспектам языка и опыта; важности того факта, что мы можем, например, узнать родственников, даже когда у них нет очевидного сходства. Таким образом, эта форма диалога является не доказательством, но исследованием. Использование Витгенштейном вымышленных чередований, мысленных экспериментов, схем, рисунков, примеров, афоризмов, иносказаний — все это способ вовлечения читателя в процесс, какой был для Витгенштейна-преподавателя и писателя экстернализацией его собственных сомнений, вопросов, размышлений. Декларация его философского стремления выражается в том, как он рассматривает вопрос; его стиль — это его метод, и его книги пытаются проиллюстрировать, как он работал. Его внимание к проблемам формы и композиции были не только способом изложения аргумента, но сопоставлением, которое лучше всего приведет читателя в замешательство, какое чувствовал он сам. Оценка философского стиля Витгенштейна напрямую приводит нас к пониманию фундаментальной педагогической природы его устремлений.

См. также очерки о Руссо и Сократе в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Витгенштейна*

Philosophical Investigations / G. E. M. Anscombe (transl.). Oxford: Blackwell, 1953 (3rd ed.: 1972).

Tractatus Logico-Philosophicus / D. F. Pears, B. F. McGuinness (transl.). L.: Routledge & Kegan Paul, 1961.

The Blue and Brown Books. Oxford: Blackwell, 1969.

On Certainty / D. Paul, G. E. M. Anscombe (transl.), G. E. M. Anscombe, G. H. von Wright (eds). Oxford: Blackwell, 1979.

Culture and Value / P. Winch (transl.), G. H. von Wright, H. Nyman (eds). Oxford: Blackwell, 1980.

Zettel. 2nd ed. / G. E. M. Anscombe, R. Rhees (eds). Oxford: Blackwell, 1981.

<sup>26</sup> Fann K. T. (ed.). Ludwig Wittgenstein: The Man and His Philosophy. P. 109.

*Дополнительное чтение*

- Anscombe G. E. M.* An Introduction to Wittgenstein's Tractatus. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1971.
- Baker G. P., Hacker P. M. S.* Wittgenstein: Understanding and Meaning. Oxford: Blackwell, 1980.
- Baker G. P., Hacker P. M. S.* Wittgenstein: Rules, Grammar and Necessity. Oxford: Blackwell, 1985.
- Bartley W. W. III.* Wittgenstein. Philadelphia, PA; N.Y.: J.B. Lippincott, 1973.
- Cavell S.* The Claim of Reason: Wittgenstein, Skepticism, Morality, and Tragedy. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1979.
- Engelmann P.* Letters from Wittgenstein with a Memoir. Oxford: Blackwell, 1967.
- Hacker P. M. S.* Wittgenstein: Meaning and Mind. Oxford: Blackwell, 1990.
- Janik A., Toulmin S.* Wittgenstein's Vienna. L.: Weidenfield & Nicolson, 1973.
- Kenney A.* Wittgenstein. Harmondsworth: Penguin Books, 1975.
- Kripke S. A.* Wittgenstein on Rules and Private Language. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.
- Malcolm N.* Ludwig Wittgenstein: A Memoir. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1984.
- McGuinness B.* Wittgenstein: A Young Life, 1889–1921. L.: Duckworth, 1988.
- Monk R.* Ludwig Wittgenstein: The Duty of Genius. L.: Vintage, 1991.
- Rhees R. (ed.).* Recollections of Wittgenstein. Oxford; N.Y.: Oxford University Press, 1984.
- Sluga H., Stern D. G. (eds).* The Cambridge Companion to Wittgenstein. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Wright G. H. von.* Wittgenstein. Oxford: Blackwell, 1982.

# Мартин Хайдеггер (1889–1976)

М. БОННЕТ

Что значит учиться? Человек учится, когда он приводит свой образ действия в соответствие с тем, что обращено к нему в данный момент в своей сущности... Учить труднее, чем учиться, ибо цель преподавания — давать возможность учиться<sup>1</sup>.

Трудно переоценить значение Мартина Хайдеггера для философии XX века. Без сомнения, он был одним из наиболее влиятельных — и противоречивых — мыслителей своей эпохи. По мнению исследователей, его влияние не ограничивается философией и затрагивает множество дисциплин: теологию, психиатрию, литературную критику, историографию, теорию языка, историю науки, изучение технологического общества<sup>2</sup>. Несколько поколений выдающихся мыслителей — Жан-Поль Сартр, Морис Мерло-Понти, Ханс-Георг Гадамер, Ханна Арендт, Мишель Фуко, Пьер Бурдьё, Жак Деррида, Чарльз Тейлор и Ричард Рорти — признавали, что находились под влиянием Хайдеггера<sup>3</sup>. Его произведения отличаются не только плодотворностью идей, но и тем, что их необычайно много. Приблизительно подсчитано, что, если собрать все регулярно переиздаваемые тексты Хайдеггера, они составят несколько сотен томов. И хотя он редко посвящал темы своих работ образованию как таковому, благодаря его глубочайшему анализу проблематики человеческого существования, природы познания, мышления и понимания, потенциально именно в области образования его идеи могут оказать огромное влияние — сейчас это становится очевидным.

<sup>1</sup> *Heidegger M. What Is Called Thinking? / J. Gray (transl.). L.: Harper & Row, 1968. P. 14–15. Цит. по рус. изд.: Хайдеггер М. Разговор на проселочной дороге. М., 1991. С. 134–145.*

<sup>2</sup> *Murray M. (ed.). Heidegger and Modern Philosophy. L.: Yale University Press, 1978. P. vii.*

<sup>3</sup> *Dreyfus H., Hall H. Heidegger A Critical Reader. Oxford: Blackwell, 1992. P. 1.*

Мартин Хайдеггер родился в Мескирхе (Германия) 26 сентября 1889 года. В 1909 году он поступил в университет города Фрайбурга, где изучал теологию и философию, а в 1922 году получил должность преподавателя философии в Марбургском университете, где приобрел репутацию вдохновенного педагога, чья страсть к размышлению пылала так, что одновременно и отпугивала, и влекла к себе слушателей<sup>4</sup>. Первая важнейшая и самая знаменитая работа Хайдеггера, решающим образом повлиявшая на философскую мысль, «*Sein und Zeit*» («Бытие и время») была опубликована в 1927 году — это позволило ему в 1928 году занять должность профессора философии во Фрайбурге и принесло международное признание. Прервав в годы Второй мировой войны работу, впоследствии он продолжал читать лекции вплоть до 1967 года, писать же не прекращал до самой смерти (умер Хайдеггер 26 мая 1976 года и похоронен в Мескирхе — там, где родился).

Не стоит думать, будто такая вполне успешная академическая жизнь свела идеи Хайдеггера к тому, что они представляют собой интерес исключительно академический. Применительно к образованию его разработка понятий мышления и аутентичности — подлинного бытия личности, его радикальная критика сущности современных технологий потенциально способны ярко отозваться на развитии педагогической практики. Как следует из цитаты, предваряющей данный очерк, мышление Хайдеггер понимал как исполненное усилий совместное занятие ученика и учителя, требующее от обоих полнейшей отдачи, которая за пределами тяжелейшего дидактического процесса невозможна. Более того, по его мнению, обучение нельзя свести к достижению целей, заранее заявленных в детализированной государственной образовательной программе. Педагог должен *давать возможность* воспитанникам учиться, а не навязывать им учебу. Вывод о том, что подобный подход лишает данный процесс активности, был бы ошибочной интерпретацией. Ключевой момент для Хайдеггера — подчинение требованиям и строгости процесса мышления: важно слышать, к чему зовет мысль в каждый уникальный момент погруженности в обучение. Он был противником механизации мышления, попыток

<sup>4</sup> Martin Heidegger Basic Writings / D. Krell (ed.). L.: Routledge & Kegan Paul, 1978. P. 15–16.

загнать его в рамки заданных и часто выхолощенных структур, ограничивающих возможность думать. Подлинное мышление не есть для Хайдеггера поглощение порций заранее заготовленной информации и идей. Скорее это волнующее напряженное путешествие в непознанное, которое движет мыслью, побуждает ее стремиться вперед за все возрастающей осведомленностью и при ее поддержке.

Убедительность подобных воззрений на природу обучения возрастает, когда мы рассматриваем их в контексте идей Хайдеггера о подлинности жизни и подлинности понимания. Цель его (так и не завершенной) работы «Бытие и время» — понять природу «Бытия», того, посредством чего существуют вещи. Чтобы постичь это, он проводит глубочайший анализ пространства, где себя проявляют сущности человеческой жизни и понимания («Dasein»). И в то время как для Хайдеггера этот анализ человеческого существования является лишь предваряющим постижение вопроса Бытия, для процесса обучения он представляет собой самостоятельную ценность. Важнейшая характеристика субъекта в книге Хайдеггера «Бытие и время» состоит в том, что человек трактуется здесь как сущность, проблематизирующая собственное бытие. Мы живем осмысленно, имея в ситуациях выбора некое о себе представление. Но в большинстве случаев персональная обоснованность этого понимания заглушается для нас погруженностью в «разговоры» и «слухи» — их Хайдеггер называет «бытием-с-другими»<sup>5</sup>. Это границы сознания, в рамках которых мы существуем, занятые текущими делами и руководствующиеся «здравым смыслом» «других» — тем, что «все» думают и говорят. Это, по сути, безответственное «усредненное» понимание жизни, где вещи не мыслятся относительно их значимости для нашего собственного уникального существования — существования в конечном счете ограниченного и обусловленного фактом неминуемой смерти. Мы истолковываем вещи только согласно молве и слухам, которые с готовностью переносим на следующую вещь, вместо того чтобы проверить истинность данного толкования исходя из своего подлинного бытия. Жить так — значит жить «неподлинно», выбирая несобственный способ существования.

<sup>5</sup> Heidegger M. Being and Time / J. Macquarrie, E. Robinson (transl.). Oxford: Blackwell, 1973. Sect. 26–27, 35–37.

Если мы соотнесем эти идеи с упомянутой выше хайдеггеровской теорией истинного мышления, то можем увидеть в них радикальный вызов процессу обучения, традиционно господствующему в школах. Так, возникают следующие вопросы. В какой степени нынешнее школьное обучение остается в формате «слухов» — когда у учеников мало возможностей (а педагог поощряет их к этому и того меньше), чтобы действительно осмыслить то, что они изучают, относительно собственного существования? В какой степени концепция образования, нацеленная на школьное обучение, проистекает из инструменталистских представлений о жизни и работе, лишенных тех базовых вопросов, смысл которым придает сама личность, и той непредуготовленной связи с проблемами, которую мы описали ранее? С позиции Хайдеггера, подлинные цели образования ничуть не более состоят в том, чтобы приобретать навыки, необходимые для удовлетворения потребностей глобального капитализма, чем в приобретении знания как такового. Прежде всего это связано с системой ценностей и смыслов, которые мы извлекаем из процесса познания — то, как мы их понимаем, повлияет на наше мировоззрение и деятельность, а также на представления нас о самих себе как индивидах, наделенных ответственностью, участниках человеческих взаимоотношений.

Чтобы достичь такого качества обучения, необходима принципиально иная концепция отношений между учеником и учителем — в ее основу должна быть положена текущая практика. Взаимоотношения ученика и учителя следует понимать не как средство передачи (или «достижения») предварительно определенных знаний и навыков (за которые впоследствии как учитель, так и ученик будут отчитываться), но как открытое пространство, неиссякаемым источником которого является степень вовлеченности ученика в ту предметную область, в чьих границах он действует. Пространство, возникающее как свободный, хотя и неупорядоченный, ответ на это приглашение. Из такой взаимосвязи, но не впереди ее, разворачивается подлинная сущность обучения, хотя, безусловно, именно учитель должен стимулировать и провоцировать дальнейшую вовлеченность ученика, например, помогая ему увидеть и обозначить те вопросы, которые должны быть им заданы.

В рамках моего собственного исследования идей Хайдеггера о преподавании я описал эту роль как «эмпатическое



побуждение»<sup>6</sup>, поскольку она требует от учителя восприимчивости и одновременно с тем — взыскательности. Учителю необходимо стать сопричастным вовлеченности ученика, но не путем провокаций и таким образом сводя на нет эту вовлеченность, а скорее то провоцируя, то возражая, руководствуясь при этом чутьем, подсказывающим, какой предмет изучения лучше предложить, что в данной теме важно и что может вызывать вопросы у конкретного ученика в конкретный момент. Определяющими факторами становятся открытость и взаимодоверие. Учителю, заинтересованному в том, чтобы одновременно принять мысли ученика и возразить им, нужно услышать то, что подает сигнал быть помысленным, и помочь ученику этот сигнал распознать. Очевидно: это совсем не похоже на образовательный процесс, движущей силой которого является цель ответить на обобщенные, заранее заданные стандарты и формы отчетности, требующие периодических государственных проверок, выявляющих фактические результаты. Очевидно же: подобная форма обучения отличается и от предлагаемых теориями образования, сконцентрированными на ребенке, какие представляются (часто ошибочно) оставляющими все содержание на волю каприза мимолетного и недисциплинированного интереса. В представлении Хайдеггера процесс обучения стоит на страже достоинства и предполагает единство ученика, учителя и содержания. Безусловно, такой вывод напрашивается потому, что роль учителя он описывает как «возвышенную»<sup>7</sup>.

Здесь мы сталкиваемся с другим трудным постулатом Хайдеггера, столь значимым для образования: его критикой техники и рациональности. При достаточно очевидной ценностной нагрузке — в частности, выраженной в дисциплинарном и моральном кодексе школы, ее ритуалах, практике и характере, государственной формулировке целей и соответствующем статусе различных концепций учебных планов, — теория Хайдеггера помогает нам почувствовать, как именно образование способствует передаче ценностей более имплицитного свойства. Они играют чрезвычайно важную роль в формировании нашей взаимосвязи с миром и, таким образом, в создании как нашего представления об этом мире, так и представления нас о

<sup>6</sup> См.: *Bonnet M. Children's Thinking. L.: Cassell, 1994.*

<sup>7</sup> *Heidegger M. What Is Called Thinking? P. 15.*

самих себе. Его анализ современной техники предполагает, что, по сути, она является способом разоблачения Бытия, выражающим движение к овладению и постижению мира как средства. И вследствие ее кажущегося очевидным успеха такой «вычислительный» способ мышления (рассматривающий все с позиции потенциальной выгоды для человека) репрезентирует господствующую и все более распространяющуюся современную рациональность в целом — она стремится все классифицировать, оценивать, объяснять и прогнозировать, чтобы затем обладать интеллектуально и использовать материально. Это чрезвычайно тревожная мысль в ситуации, когда многие из тех, кто сопротивляется откровенно инструменталистскому подходу к образованию, приспособляющему последнее к целям экономики, в качестве альтернативной образовательной цели поддерживает развитие рациональности. Такие «либеральные педагоги» стремятся предложить более благородную концепцию образования, декларирующую развитие и обогащение сознания как *raison d'être*, и посредством торжества рациональности пытаются обеспечить основание для полного развития личности как мыслящего существа. Однако согласно анализу Хайдеггера подобная концепция сама находится под угрозой того, что в образование будет привнесен вариант такого агрессивного инструментализма, которому теория якобы противостоит. Если «беспристрастная рациональность», признанная арбитром правильности мышления, на самом деле чревата предвзятостью и «вычислительным» отношением к миру, педагогу-теоретику нужно быть чувствительным к тем ценностям, которые имплицитно заложены в знаниях, приняты, узаконены и используются для развития мышления учащихся и их представлений о мире и нас самих.

Важен не просто факт, что, например, в Великобритании внешне «вычислительные» предметы, такие как счет, основы химии и биологии, информатика, занимают доминирующее положение в учебной программе государственных школ. Настораживает характер *всех* предметов, а также наше понимание качества преподавания. Может случиться так, что весь процесс преподавания будет пониматься как вычислительная модель, изучаемые объекты в которой являются предварительно заданными независимо от конкретных учеников и постигаются в отсутствие полной их вовлеченности, о какой говорилось ранее. Возможна ситуация,

когда литература и искусство также будут интерпретироваться рационально, с акцентом на традиционных категориях, канонах и истинах, которые можно усвоить и найти им практическое приложение (и оценку). Они уже не будут давать нам возможности вновь и вновь участвовать в непредуготовленном, непосредственном восприятии вещей. Это так не похоже на учебную программу — в том числе по математике и естествознанию, — в соответствии с которой преподавание бы велось с прославлением более открытых, «поэтических» качеств ее содержания, а также со строгостью и силой личной вовлеченности в процесс обучения. Помимо многого другого, что в ней содержится, концепция Хайдеггера ставит нас перед выбором фундаментального направления и обнаруживает свою значимость для теории образования, которая открыта перед «жизнью».

См. также очерки о Бурдьё и Фуко в данной книге.

### *Основные сочинения Хайдеггера*

What Is Called Thinking? / J. Gray (transl.). L.: Harper & Row, 1968.  
 Poetry, Language, Thought / A. Hofstadter (transl.). L.: Harper & Row, 1971.  
 Being and Time / J. Macquarrie, E. Robinson (transl.). Oxford: Blackwell, 1973.  
 The Question Concerning Technology and Other Essays / W. Lovitt (transl.). L.: Harper & Row, 1977.  
 Martin Heidegger Basic Writings / D. Krell (ed.). L.: Routledge & Kegan Paul, 1978.

### *Дополнительное чтение*

Bonnett M. Children's Thinking. L.: Cassell, 1994.  
 Cooper D. Authenticity and Learning. L.: Routledge & Kegan Paul, 1983.  
 Dreyfus H., Hall H. Heidegger: A Critical Reader. Oxford: Blackwell, 1992.  
 Mulhall S. Heidegger and Being and Time. L.: Routledge, 1996.  
 Peters M. (ed.). Heidegger, Modernity and Education. Boulder, CO: Rowman and Littlefield, 2001.

# Герберт Эдвард Рид (1893–1968)

С. М. ДОББС

Основой образования должно стать искусство<sup>1</sup>.

Герберт Рид был одним из самых плодовитых, космополитич-ных и амбициозных английских пишущих интеллектуалов XX столетия. Практически не было сферы, где он не проявил бы себя на протяжении жизни как критик, ученый, поэт, адвокат, педагог. Его интеллектуальное наследие уникально по размаху — более шестидесяти научных и популярных книг и порядка тысячи статей и обзоров, объединяющих и его собственные литературные труды, и неутомимые попытки представить культурно-политическую интерпретацию современного искусства и литературы. Он отстаивал такие таланты мировой величины, как Карл Янг и Генри Мур, и в то же время публично противостоял другим — достаточно назвать здесь Т. С. Элиота и У. Х. Одена. Будучи страстным поборником личной свободы, Рид снискал себе славу «философского анархиста» (и никогда не отрицал этих своих убеждений)<sup>2</sup>, хотя в поведении и речах был крайне сдержан. Это был человек, сотканный из парадоксов и противоречий.

Родился Герберт Рид в Йоркшире 4 декабря 1893 года, вырос на ферме, посещал университет города Лидс. В годы Первой мировой войны он служил офицером пехоты, что, как у многих его современников, нашло захватывающее выражение в поэтических опытах — например, в стихотворении «Обнаженные воины» (1919). После войны Рид несколько лет работал в Министерстве финансов (1919–1922), затем занял должность помощника смотрителя в Музее Виктории и Альберта в

<sup>1</sup> Read H. *Education through Art*. L.: Faber & Faber, 1958 [1943]. P. 305, 308.

<sup>2</sup> *Idem*. *The Cult of Sincerity*. N.Y.: Horizon Press, 1968. P. 76–93.

Лондоне (1922–1931). Некоторое время он преподавал в Эдинбургском университете (1931–1933), был редактором журнала «Burlington Magazine» (1933–1939) — этого оплота культурного истеблишмента Англии. В 1930-е годы он выступал в поддержку писателей-модернистов — Сэмюэля Беккета и Дентона Уэлча, художников Барбары Хепуорт и Бена Николсона. Редакция журнала открыла дорогу многим представителям академического и интеллектуального сообщества, а сам Рид как ведущий популяризатор модернизма стоял у истоков традиции выпуска серий общедоступных книг, журналов и газет по современному искусству, адресованных широкой публике.

Движимый этим порывом, Рид поднял на щит работы Джона Рёскина и Уильяма Морриса, ставших предтечами XX столетия с их стремлением сократить разрыв между искусством и жизнью путем трактования эстетических категорий как социальных ценностей (например, ремесленных традиций), берущих начало в визуальных искусствах. Что, в свою очередь, могло бы оздоровить гибнущие социальные структуры (подорванные индустриальной революцией). В то время как передовые литературные критики во главе с Элиотом отрекались от старых стилей, Рид разделял приверженность Рёскина к романтизму и упорно отстаивал творчество англичан Вудсворта, Колриджа, Шелли.

Собственно плоды творчества Рида вызревали, требуя его времени и внимания наряду с редакторской деятельностью и написанием критических статей. Стихотворения его были хорошо приняты, и между 1919 и 1966 годами их вышло несколько книжек. В «Песне», опубликованной в 1955 году, Рид «растворяет» себя в жизненной бесконечности и, возможно, — в бесконечности традиции и искусства:

Так протяженно мое сердце,  
Маленький яркий комочек крови,  
Пульсирующей согласно  
С твоим неумолчным потоком<sup>3</sup>.

Несмотря на то что художественные предпочтения Рида были обращены к классике, его профессиональная миссия не была избирательной, как если бы ограничивалась лишь защитой традиции. Всю жизнь он пропагандировал новые направ-

<sup>3</sup> Read H. Moon's Farm & Poems Mostly Elegiac. L.: Faber & Faber, 1955.

ления в искусстве, настраивая на них и подготавливая к ним общество. То, что он делал, было в Великобритании беспрецедентным — борьба авангарда за то, чтобы открыть обществу подлинную ценность модерна и распахнуть окно в современность, часто оказывалась здесь безуспешной. Рид же был участником дискуссий о новых формах индустриального дизайна и других визуальных искусств, поддерживая многочисленные авангардные направления — от кубизма до сюрреализма и абстрактного экспрессионизма.

Выдающаяся роль Рида-пропагандиста сделала его настоящим властителем в мире культуры. Он был, как выразился его биограф Джеймс Кинг, «законодателем вкусов и культурным импресарио»<sup>4</sup>, не упускающим из виду ни одного явления в культуре и искусстве. Чуткий и проницательный, Рид стал тонким знатоком поразительного количества форм искусства, включая живопись, скульптуру, архитектуру, дизайн, керамику, искусство витража, поэзию и прозу. Его адресатами нередко были обычные люди: Рид стал для них олицетворением терпеливого учителя, помогая разобраться в путанице многообразия, рассеивая сумятицу в умах — все то, чем так часто сопровождается выход на сцену многих современных художественных стилей. В книгах «Искусство сегодня» (1933), «Символ и идея» (1955), «Современное английское искусство» (1964) Рид исследовал мотивы и цели людей искусства и их созданий, став одним из первых, кто в искусствознании применил для этого психоанализ Юнга.

Появление Рида-писателя было бы невозможно без Рида-«импресарио». Сфера его компетентности и масштаб профессиональных свершений огромны и отнюдь не исчерпываются публикацией литературных и критических произведений. Среди выдающихся фактов биографии Рида — пребывание на должности директора почтенного английского издательского дома Routledge and Kegan Paul, которому он отдал без малого четверть века, членство в жюри, организация и проведение выставок. Он был куратором важнейшей презентации сюрреалистов в Лондоне в 1936 году и нескольких выставок детского искусства в начале 1940-х годов — выставки стали прототипом

<sup>4</sup> King J. The Last Modern: A Life of Herbert Read. L.: Weidenfeld & Nicolson, 1990. Preface, p. xv.

его проекта эстетического образования. Рид — основатель ряда организаций, в том числе Общества по исследованию дизайна в 1943 году, Института современного искусства в 1948-м и Международного общества образования посредством искусства под эгидой ЮНЕСКО, главной задачей которых стала пропаганда современного искусства. Наконец, он приобрел широкую известность в Европе и США благодаря циклу нортоновских лекций, прочитанных в Гарварде в память о выдающемся популяризаторе и антрепренере культуры, первом профессоре изобразительного искусства Гарвардского университета.

Герберт Рид был не просто движим идеей распространения и принятия в искусстве новаторства, но жил с основополагающей верой в человеческий прогресс, который, подобно социальной эстетике Рёскина и Морриса, возвысит искусство над эстетикой. Как сказал Хилтон Кремер в «New York Times» в некрологе в связи с уходом из жизни Герберта Рида в 1968 году, Рид понимал искусство как, «возможно, самый неотъемлемый компонент просвещенной социальной структуры... краеугольный камень в стремлении реализовать коренной пересмотр общественных ценностей». И в рамках этого стремления «ведущую роль играло образование»<sup>5</sup>.

Книга Рида «Образование посредством искусства», впервые опубликованная в 1943 году, задумывалась автором как самое важное произведение в его творческой биографии. Хотя с момента ее выхода в свет прошло три десятилетия, в 1940–1960-е годы целое поколение преподающих искусство и другие предметы (особенно в Англии) было воспитано на общественном звучании этой книги. Написанная в разгар Второй мировой войны, книга своим посылом вставала на пути бесконечного вала насилия, противопоставив ему творческую энергию искусства, заключенную в образах. Художник был для Рида «идеалом», несущим «знание внутренних ценностей»<sup>6</sup>, вот почему его призыв был обращен к тем, кто обучает в сфере искусства, и ко всем педагогам, глубоко чувствующим необходимость преодоления границ и преград, идущих от национализма, вероисповедания и расовой принадлежности.

Книга «Образование посредством искусства» поучительна, но не специализированна. Мы не найдем в ней никаких про-

<sup>5</sup> *Kramer H.* New York Times. 1968. 30 June. Section II. P. 23.

<sup>6</sup> *Read H.* Education through Art. P. 305, 308.

грамм или учебных планов, но лишь основу, позволяющую рассматривать искусство в виде каркаса, который послужит общей подготовке сознания и личности, — об этом подробно говорится в главах, исследующих такие темы, как восприятие и воображение, бессознательные модели интеграции, эстетический базис дисциплин и нравственности. Рид не считал себя педагогом, скорее философом и критиком, задача которого — обеспечить эстетическому образованию философские основания. Реализация подобной задачи способствовала бы решению самых насущных общественных проблем — нравственного упадка вплоть до варварства (Рид писал книгу в разгар Холокоста) — и легла бы в основу миропорядка, основанного на принципах гуманизма.

Образование посредством искусства, утверждал Рид, это «образование во имя мира» (название более позднего сборника эссе, вышедшего в 1949 году). Быть может, народы, изучающие, понимающие культуру и восхищающиеся другими культурами, будут слишком погружены в поиск общих ценностей, для того чтобы воевать. Однако метод Рида не был столь же возвышенным, как его мечты. Рид ратовал за разделение искусства и психологии, возлагая излишне большие надежды на бихевиористские программы преобразования личности, к примеру, идею воспитания как освобождения.

Первым этапом пропагандистской активности Рида стали его публичные лекции, посвященные художественной и испу-пительной силе нового модернизма. «Образование посредством искусства» и следующие работы он посвятил «полной переориентации человеческой личности»<sup>7</sup>. По мнению Рида, теория и практика искусства, достижимые в процессе эстетического образования, неуклонно ведут к постижению этических добродетелей. Сама по себе подобная идея не нова, но многогранные таланты Рида-ученого, а также многочисленные источники, привлеченные им к исследованию, как то «Республика» Платона, принципы гештальтпсихологии или последние достижения в детском художественном творчестве, позволили ему укрепить доказательную силу своих аргументов.

«Образование посредством искусства» представляет собой сборник современных педагогических концепций в искусстве,

<sup>7</sup> Ross M. Herbert Read: Art, Education and the Means of Redemption // Goodway D. (ed.). Herbert Read Reassessed. Liverpool: Liverpool University Press, 1998. P. 199.



возникших после прогрессивных 1920-х и 1930-х годов. Тогда доминирующие позиции в этой области заняли психология и теория перцептивных способностей, открывая двадцатилетний период господства. Лидерами движения после Второй мировой войны были, главным образом, Виктор Левенфельд и Рудольф Арнхейм. Рид сохранял философское равновесие.

Значение Рида как ученого неоспоримо, однако очевидна и противоречивость и его натуры, и его работ. С одной стороны, это космополит, во многом благодаря усилиям которого Англия внесла свой вклад в развивающееся международное модернистское движение — особенно в сфере искусства и индустриального дизайна. Но в то же время в историю британской поэзии он вошел не просто как традиционалист, но как приверженец романтизма. Рид мог одновременно наслаждаться бескомпромиссной ролью «философского анархиста» (где, как выразился Кремер, «мечта об искоренении власти существует как романтическое стремление»)<sup>8</sup> и в то же время искренне и с полной отдачей работать с властью предрежащими — в качестве редактора, организатора, выразителя общественных мнений. Как говорилось в некрологе, Рид был «широко известен», представлял в бесконечных жюри, коллегиях и на симпозиумах, являясь «одной из самых известных влиятельных личностей в мире искусства среди международных чиновников от культуры»<sup>9</sup>. При этом анархистские убеждения не помешали сэру Герберту Риду принять пожалованное ему в 1953 году почетное рыцарское звание.

Вероятно, самой жесткой критикой в адрес Рида стало обвинение его в неразборчивом преклонении перед всем современным, за исключением так называемого движения «постмодернизма», направления которого, такие, как поп-арт, отвращали Рида. Он действительно некритично относился к крайностям и ошибкам модернизма, в связи с чем приобрел репутацию особого покровителя британского искусства. Кроме того, адаптация информации для широкой публики, увы, подчас приводила к результату, которого и следовало ожидать: к выветриванию первоначального интеллектуального смысла — так было, к примеру, с бойко продававшимися «краткими историями» пера Рида-пропагандиста<sup>10</sup>.

<sup>8</sup> *Kramer H. Op. cit.*

<sup>9</sup> *Ibid.*

<sup>10</sup> *Read H. A Concise History of Modern Sculpture. L.: Thames & Hudson, 1964.*

Сэр Герберт Рид укоренил тенденцию к прояснению и интерпретации зачастую беспорядочного и бесконечно меняющегося мира современного искусства. Он предоставил возможность тысячам читателей и зрителей постичь то, что трудно увидеть и трудно понять, и нес ответственность за свою компетентность как за социальное благо, способствующее сближению искусства и жизни. Возможно, кое-что было упущено в некоторых очерках последователей Рида, акцентирующих внимание на его роли «импресарио» в области визуальных искусств, а именно его литературные и автобиографические работы — в особенности «Обратный опыт» (1963). Одна из книг Рида, «Зеленое дитя» (1935)<sup>11</sup>, представляет собой роман. Рид внес значительный вклад и в литературную критику, подвергнув изучению различия между органическими и абстрактными формами, первые из которых он полагал более подходящими потребностям конкретного художника в его конкретной творческой ситуации.

Собственная жизнь Рида фактически была подчинена поддержанию естественного единства многочисленных граней его бытия. Как автор, редактор и директор издательского дома он стал проводником в мощном течении английской литературы и критики. Как лектор и толкователь современного искусства он дал предпринимательский импульс художникам, чтобы современная живопись, скульптура и другие направления в искусстве приблизились к людям. Рид не боялся непонимания или неодобрения со стороны широкой общественности, которые так часто сопровождали авангардистское движение, и не устал представлять публике новое, используя для этого как философский аргумент, так и саркастическое замечание.

Для педагогов он оставил в наследие «Образование посредством искусства»: не просто книгу, но квинтэссенцию идеализма, человеческого видения, не потерявшего свою ценность для вдохновенных учителей и людей искренних. Для сегодняшних студентов концепция Рида представляет, скорее, исторический интерес, а не источник для цитирования, но величие его идей и стремление к справедливому обществу, построенному на принципах самовыражения личности, и в наши дни придают огромную ценность тому, что писал Рид. Дух его идей продолжает жить

<sup>11</sup> См. рус. изд.: Зеленое дитя. М.: Б.С.Г.-Пресс, 2004. — *Примеч. ред.*

в социальных и культурных потоках, где произведения литературы и искусства — источник нравственности и опора морали. Подобная позиция и сегодня остается преобладающей для многих писателей и художников, учителей и родителей (так, в Америке в рамках курса по художественному образованию Национальная ассоциация по искусствоведческому образованию проводит особое Собрание по социальной теории). Биография Рида олицетворяет собой тот идеал «английской жизни», который нашел свое наилучшее отражение в творчестве почитаемых им поэтов-романтиков, — жизни с осознанием собственной цели и путей ее воплощения в величайшем устройстве вещей. Герберт Рид знал о своем назначении и страстно стремился к его осуществлению.

См. также очерк о Платоне в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Рида*

- Naked Warriors. L.: Arts & Letters, 1919.  
 Collected Poems. L.: Faber & Faber, 1953 [1926].  
 Reason and Romanticism. N.Y.: Russell & Russell, 1963 [1926].  
 Art Now: An Introduction to the Theory of Modern Painting and Sculpture. N.Y.: Harcourt, Brace & Company, 1933.  
 The Innocent Eye. N.Y.: Henry Holt & Company, 1947 [1933].  
 The Green Child: A Romance. L.: Robin Clark, 1989 [1935].  
 Surrealism. L.: Faber & Faber, 1936.  
 Collected Essays in Literary Criticism. 2nd ed. L.: Faber & Faber, 1951 [1938].  
 To Hell with Culture. L.: Kegan Paul: Trench: Trubner, 1941.  
 Education through Art. L.: Faber & Faber, 1958 [1943].  
 The Grass Roots of Art. N.Y.: Meridian, 1967 [1946].  
 Art and Industry: The Principles of Industrial Design. L.: Faber & Faber, 1947.  
 Education for Peace. N.Y.: Charles Scribner's Sons, 1949.  
 Contemporary British Art. Baltimore, MD: Penguin Books, 1964 [1951].  
 Icon and Idea: The Function of Art in the Development of Human Consciousness. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1955.  
 The Contrary Experience: Autobiographies. N.Y.: Horizon Press, 1963.  
 A Concise History of Modern Sculpture. L.: Thames & Hudson, 1964.  
 The Origins of Form in Art. L.: Thames & Hudson, 1965.  
 The Redemption of the Robot: My Encounter with Education through Art. N.Y.: Trident Press, 1966.

Art and Alienation: The Role of the Artist in Society. N.Y.: Horizon Press, 1967.

Poetry & Experience. N.Y.: Horizon Press, 1967.

The Cult of Sincerity. N.Y.: Horizon Press, 1968.

*Дополнительное чтение*

Goodway D. (ed.). Herbert Read Reassessed. Liverpool: Liverpool University Press, 1998.

King J. The Last Modern: A Life of Herbert Read. L.: Weidenfeld & Nicolson, 1990.

Woodcock G. Herbert Read: The Stream and the Source. L.: Faber & Faber, 1972.

# Лев Семенович Выготский

## (1896–1934)

А. АРДИШВИЛИ

Культура и есть продукт социальной жизни и общественной деятельности человека, и потому самая постановка проблемы культурного развития поведения уже вводит нас непосредственно в социальный план развития<sup>1</sup>.

Выготский является одним из выдающихся российских психологов начала XX столетия. Наибольшую известность получили его исследования в области развития и структуры человеческого сознания, а также теория знаков, объясняющая, каким образом ребенок усваивает язык в процессе культурного развития. Однако влияние Выготского значительно выходит за рамки экспериментальной психологии. Специальное образование, обучение взрослых, речевая коммуникация, профессиональное образование, исследование информационных систем, — вот лишь несколько областей теоретических и практических исследований, отмеченных вкладом Выготского и его последователей.

Лев Выготский родился в 1896 году в небольшом белорусском городке Орша в еврейской семье среднего достатка. Его отец, банковский служащий, был прекрасно образованным человеком и приложил все усилия, чтобы дать сыну как можно лучшее образование. Несколько лет Лев занимался с частным учителем дома и поступил в гимназию сразу в восьмой класс (в возрасте 14–15 лет). В годы становления личности Выготский с жадностью постигал новое и уже в 18 лет слыл интеллектуалом с широким кругом познаний, он был начитан во множестве предме-

<sup>1</sup> *Vygotsky L. The Genesis of Higher Mental Functions // Wertsch J. V. (ed.). The Concept of Activity in Soviet Psychology. Armonk, NY: M. E. Sharpe, 1981. P. 164. См. также: Выготский Л. С. Собр. соч.: в 6 т. Т. 3. М.: Педагогика, 1983. С. 145–146.*

тов, в том числе истории, философии и литературе. В 1913 году по настоянию родителей он поступает в Московский университет, где сначала учится на медицинском, затем на юридическом факультете. Однако подлинный интерес Выготского вызывали гуманитарные и социальные науки, и дополнительно он поступает в негосударственный университет Шанявского изучать историю и философию.

Москва в то время была местом притяжения молодых умов: в науке и философии развивались новые направления, Станиславский выступил с новой теорией сценического искусства, представители формальной — таково ее неофициальное название — школы (Шкловский, Якубинский и Якобсон) стали инициаторами структуралистской революции в лингвистике и теории литературы, поэты-символисты покоряли воображение российских интеллектуалов новым подходом к использованию языковых структур. Выготский обладал глубокими знаниями практически в каждом из этих направлений и проявлял к ним интерес. Это стало очевидно позже, когда в его исследованиях проступило знакомство с творчеством российских и западноевропейских поэтов, философов и ученых, что придавало работам необычайную — ренессансную — широту и структуру. Вскоре после окончания в 1917 году Московского университета Выготский переехал в Гомель, где жили его родители. Там он пробыл до 1924 года, сначала преподавая литературу в школе, затем читая лекции в педагогическом училище. В 1924 году, после яркого выступления на научной конференции — оно касалось методологии психологических исследований — Выготский был приглашен в Московский институт психологии для исследовательской работы. В 1925 году он защитил диссертацию по теме «Психология искусства». Во введении к этой работе звучит утверждение, что психологию нельзя ограничивать исследованием очевидного, будь то наблюдаемое поведение или саморефлексия, а, как это происходит в уголовном расследовании, принимающем во внимание косвенные доказательства и наводящие факты, в психологии значимы явления из области произведений искусства, философских концепций, данных антропологии, которые важны для нее не менее, чем непосредственные свидетельства.

В период работы в Институте психологии в 1926–1930 годах исследования Выготского сфокусированы на экспериментальном изучении механизмов трансформации естественных пси-

хических функций в функции высшего уровня — логической памяти, избирательного внимания, принятия решений, понимания и постижения языка. В этот период Выготский формулирует принцип экспериментальной психологии. Хотя эта теория охватывала все высшие психические функции, наибольшее внимание было уделено развитию языка и речи и их связи с процессом мышления. Исследование по данной теме, названное «Мышление и речь», было впервые опубликовано в 1934 году и стало самой известной книгой Выготского.

Начало 1930-х годов — заключительный этап в исследовательской работе Выготского — самый трудный и важный период не только для него самого, но и для всех советских ученых, искренне преданных науке. Партийный режим объявил 1929 год годом «великого прорыва» во всех областях социальной, политической и экономической жизни страны. Фактически это было началом жесткого контроля со стороны партии над всеми аспектами интеллектуальной жизни — курс, который через несколько лет обернется полным подавлением всех проявлений свободы мысли и физическим уничтожением значительной части интеллектуальной элиты страны. С этого времени советские психологи были вынуждены черпать идеи исключительно из работ Маркса, Энгельса, Ленина (а позднее и Сталина). Подобное развитие событий серьезно притормозило исследовательскую программу Выготского, которая основывалась на таких «упаднических» и «антимарксистских» теориях, как психоанализ и гештальтпсихология. Выготский, уже будучи серьезно болен, продолжал работать в Москве вплоть до самой своей кончины — он умер в 1934 году от туберкулеза. В это время большинство его друзей и коллег (среди них Лурия и Леонтьев) были вынуждены либо покинуть Московский институт психологии ради скромных должностей в небольших городах, либо изменить исследовательскую программу на менее дискуссионную. В частных беседах современные российские психологи высказывают мнение, что даже если бы Выготский тогда не умер, его шансы уцелеть в период сталинских чисток 1936–1937 годов были бы крайне малы.

На Западе интерес к исследованиям Выготского обусловлен двумя причинами. Во-первых, в психологии XX века он был редким примером истинного энциклопедиста, обладающего глубочайшими знаниями не только в рамках непосредственного поля исследования, но также по таким не смежным с ним дисципли-

нам, как психология искусства, теория литературы, неврология, дефектология и психиатрия. Теории Выготского были основаны на междисциплинарных обобщениях и апеллировали к ученым знаниям различных научных направлений. Вторая причина интереса к Выготскому в науке — его анализ социальных корней психических процессов. С точки зрения Выготского, функционирование психики можно понять, только выйдя за пределы индивида на уровень исследования социальных и культурных процессов, из которых развивается сознание. Вместо допущения, согласно которому работа сознания совершается вначале и в первую очередь происходит внутри индивида, Выготский предполагает, что равным образом уместно говорить о психических процессах, происходящих между людьми на интерпсихическом уровне. Обучение и развитие реализуются в результате интериоризации — когда происходящее на интерпсихическом уровне переходит во внутренние структуры психики индивидуальных участников интерсубъективных процессов. Психические функции Выготский рассматривал как разновидность деятельности, которую могут осуществлять индивиды, пары или большие общности. Психика, сознание и память понимаются в данной теории как «простирающиеся вовне», как функции, которые могут реализовываться и на интерпсихическом, и на интрапсихическом уровнях. Выготский называл свой подход культурно-историческим, подчеркивая, что определяющие факторы жизни индивида есть результат развития культуры.

Особую важность для современной западной экспериментальной психологии, исследований речевой коммуникации и теории образования представляют два понятия, относящиеся к идее социальных источников психических процессов, — это понятия зоны ближайшего развития и внутренней речи. Согласно понятию зоны ближайшего развития, психическое развитие зависит от внешних социальных факторов в такой же мере, как и от внутренних ресурсов. Базовое допущение, лежащее в основе данного понятия, состоит в том, что психическое развитие и обучение социально обусловлены; чтобы понять их, необходимо проанализировать общество, в котором живет индивид, и его социальные взаимосвязи. Выготский утверждал, что ребенок способен копировать действия, превосходящие его собственные способности, но только в определенных пределах. Подражая, ребенок осуществляет эти действия гораздо лучше, когда им руководят взрослые,



нежели когда он совершает их один. Выготский определил зону ближайшего развития как расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития, определяемым с помощью задач, решаемых под руководством взрослых или совместно с более развитыми сверстниками<sup>2</sup>. Следовательно, зона ближайшего развития представляет собой инструмент анализа, необходимый для проектов в сфере образования, и успешное преподавание должно создавать такие зоны, стимулирующие процессы внутреннего развития.

Другое центральное понятие в работах Выготского — понятие внутренней речи. Оно возникло в результате поисков (это была ключевая тема последнего периода работы) взаимосвязи невидимого акта мышления и языка как явления культуры, доступного объективному анализу. Внутренняя речь, разновидность молчаливого разговора с самой собой — это основная проблема взаимосвязи языка и мышления. Бихевиористы отождествляли мышление с субвокальной речью — обычной речью, которая произносится очень тихо. Выготский, в противоположность бихевиоризму, утверждал, что психика развивается, чтобы отражать социальную действительность. Согласно его теории, попытка заговорить с другими приводит к развитию языковых значений, которые затем формируют структуру сознания. Внутренняя речь невозможна без социального взаимодействия. В последовательном процессе развития символы, в первую очередь используемые в процессе коммуникации, направляются вовнутрь, чтобы регулировать поведение индивида в интересах социального взаимодействия.

Анализ основных работ Выготского, написанных им в различные периоды жизни, доказывает истинность его теории обусловленности творческих процессов социо-историческим контекстом. Анализ трагедии Шекспира «Гамлет» (важнейшая работа Выготского, начатая в студенческие годы и дополненная в 1925 году) основывается на символизме и психоанализе, свои плоды здесь также оставили мистицизм и религиозность. При этом в работе явно прослеживается влияние марксистского «исторического материализма» и гегельянской философии эволюции человеческого сознания.

<sup>2</sup> *Vygotsky L. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978. P. 85–86.*

Любая попытка описать влияние Выготского на современные науки об обществе неизбежно будет неполной. Это описание еще более усложняется опосредованной природой связей между теориями-преемниками. Так, в психологии образования идеи Выготского стали основанием российской экспериментальной психологии<sup>3</sup>, которая, в свою очередь, оказала глубочайшее воздействие на различные направления западной психологии образования и позднее вызвала к жизни теорию Давыдова<sup>4</sup> — теорию развития ребенка.

Возможно, наиболее интересным современным приложением идей Выготского является вариант теории деятельности, предложенный М. Коулом и Й. Ингестромом<sup>5</sup>. Наиболее известная версия теории деятельности, основанная на социо-исторической психологической теории Выготского, была разработана одним из его коллег — Алексеем Леонтьевым в конце 1930-х годов. В варианте же Коула — Ингестрома система деятельности описывается как элементарная единица анализа индивидуального и коллективного поведения. Система деятельности является непрерывным, направленным на объект, исторически обусловленным, диалектически структурированным связующим звеном человеческого взаимодействия. Субъектом взаимодействия может быть семья, религиозная организация, учебная группа, школа, дисциплина или профессия. Системы деятельности взаимно сконструированы и непрерывно перестраиваются участниками, использующими определенные инструменты, как физические, так и когнитивные. В результате общественного разделения труда возникает и разрастается ряд непрерывных систем или сетей деятельности. В рамках этих систем поведение людей опосредуется использованием орудий труда. Исторически оно реализуется характерными и объективными способами в результате взаимодействия и (или) состязания в специализированном использовании орудий, источником которого являет-

<sup>3</sup> *Leont'ev A. N. Activity, Consciousness, and Personality.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

<sup>4</sup> *Davydov V. V. The Influence of L.S.Vygotsky on Education Theory, Research, and Practice // Kerr S. (transl.). Educational Researcher.* 1995. Vol. 24 (3). P. 12–21.

<sup>5</sup> *Cole M., Engstrom Y. A Cultural-Historical Interpretation of Distributed Cognition // Salomon G. (ed.). Distributed Cognition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

ся общественное разделение труда. Теория деятельности берет свое начало в 1980-х годах и все еще ассоциируется у большинства ученых с именем ее «провозвестника» Выготского. Она имеет множество адептов по всему миру и по сей день оказывает огромное влияние на теорию и практику таких областей знания, как лингвистика, теория образования, компьютерные технологии и дизайн, психология труда, и многих других.

См. также очерки о Брюнере, Пиаже в данной книге, а также Торндайке и Гегеле в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Выготского*

- Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.  
Thought and Language. Cambridge, MA: The MIT Press, 1999 [1934].  
The Psychology of Art. Cambridge: MIT Press, 1971.  
Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.  
The Collected Works of L. S. Vygotsky. N.Y.: Plenum Press, 1987.  
The Vygotsky Reader. Oxford: Blackwell, 1994.

### *Дополнительное чтение*

- Daniels H.* An Introduction to Vygotsky. L.: Routledge, 1996.  
*Kozoulin A.* Vygotsky's Psychology: A Biography of Ideas. L.: Harvester, 1990.  
*Wertsch J. (ed.).* Culture, Communication, and Cognition: Vygotskian Perspectives. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.  
*Ярошевский М.* Лев Выготский. М.: Прогресс, 1989.

## Жан Пиаже (1896–1980)

Л. СМИТ

Брангье: Вы сформулировали принципы нового подхода к преподаванию математики.

Пиаже: Нет, нет...

Брангье: Разве в итоге вы не пришли к методу преподавания?

Пиаже: Нет.

Брангье: О, значит, я заблуждался.

Пиаже: Большинство людей понимает обучение как попытку сделать ребенка похожим на типичного взрослого представителя своего общества, тогда как для меня образование способствует созданию творческих личностей, даже если их не так уж и много, даже если творчество кого-то из них ограничивается сравнением чужих творений<sup>1</sup>.

Жан Пиаже родился 9 августа 1896 года в швейцарском городе Нёвшатель. В 1918 году в местном университете он успешно защитил диссертацию по биологии, а также опубликовал интеллектуальный роман «Искание» — основополагающий текст, обозначивший исследовательскую программу Пиаже. Наука основана на фактах, а религия является носителем ценностей. Их трактовка реальности часто несовместима, и глобальная проблема состоит в том, чтобы объединить эти интерпретации. Но если все человеческие действия имеют как причинные, так и нормативные характеристики, как возможно развитие истинного знания? Этому фундаментальному вопросу эпистемологии, напрямую связанному с педагогикой, посвящен огромный цикл из пятидесяти книг и пятисот исследований, опубликованных Пиаже: сегодня они признаны важнейшим вкладом в интеллектуальное наследие человечества. Свою первую должность Пиаже занял в 1925 году в Нёвшателе, а в

<sup>1</sup> Piaget J. Twelfth Conversation // Bringuier J.-P. (ed.). Conversations with Jean Piaget. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980. P. 128–132.

1929 году перебрался в Женевский университет. В том же году он был назначен директором Международного комитета образования и в 1955 году стал основателем и руководителем Международного центра генетической эпистемологии. В 1936 году в Гарвардском университете он получил первую почетную награду, за которой последовали еще более сорока, включая премию Эразма Роттердамского в 1972 году. После ухода с должности в 1971 году Пиаже продолжал работать над книгами по конструктивистской эпистемологии, их вышло одиннадцать. Скончался Пиаже 16 сентября 1980 года в Женеве, но его книги и переводы публикуются и сегодня.

То, как Пиаже трактует образование, определяется его эпистемологией. Связывают же их знание и развитие как нормативные факты.

## ЭПИСТЕМОЛОГИЯ

Традиционно эпистемология классифицируется как нормативная дисциплина. Когда Кант спрашивал: «Как возможно знание?», он хотел определить, где пролегают границы человеческой рациональности, отделяющие науку от суеверия. Его вопрос носил нормативный характер, поскольку знание определяется посредством норм и ценностей, задающих критерии (условия) того, что является знанием, а что нет. Одним из критериев знания является (объективная) истинность того, что известно. Этот критерий исключает знание ложных утверждений, даже если кто-то принимает их на веру. Пиаже утверждает, что вопросы эпистемологии имеют свои эмпирические пары-противоположности, например: «Как развивается знание?» Это вопрос эмпирический<sup>2</sup>. Мы можем ответить на него, изучив нарастание объемов знания в детском возрасте. Предметом исследования становится незнающий (ребенок), который погружен в различные культурные контексты, или, скорее, в использование норм в процессе накопления знания. Знание не возникает в сознании ребенка в готовом виде. Нормы не являются врожденными. И хотя некоторые из них связаны с культурой, интеллектуальные нормы — когда знание закрепляет истинность за тем, что известно — не обусловлены культурой. Культурные представления могут быть ложными (солнце встает

<sup>2</sup> Ibid. P. 18.

каждое утро, женщины не рациональны и т.п.). Даже в этом случае нормы используются, более совершенные нормы конструируются в ходе их использования, и истинное знание развивается. Это «чудо» человеческого творчества. Инновации являются фактом жизни, которая продолжается, чтобы сопротивляться толкованиям. Именно эта фундаментальная проблема была объектом эпистемологических исследований Пиаже. Поскольку знание развивается с использованием норм, они являются нормативными фактами<sup>3</sup>. В качестве таковых нормативные факты могут быть исследованы эмпирическим способом как акты суждений. Эти *акты* обусловлены психо-социальными причинами, тогда как *суждения* соответствуют осмысленным выводам нормативного, а не каузального характера. Хотя не существует причинной связи между событием «из 2 получается 4», подразумевается, что  $2 + 2 = 4$ .

Приведем пример. Моделируя одно из исследований Пиаже, посвященных умозаключениям путем математической индукции, семилетних детей попросили прибавить «огромное число» к паре неравных чисел. Вот отрывок из размышлений Джона.

**Интервьюер:** Что если ты прибавишь огромное число к этому числу, и огромное число к тому: получим ли мы один и тот же результат? Или он будет большим в этом случае? А может, в этом?

**Джон:** *Это будет прямо на вершине неба и прямо у Бога, поэтому они по-прежнему должны быть больше.*

**Интервьюер:** А что такое вершина неба?

**Джон:** *Это вершина, на которой живет Бог<sup>4</sup>.*

Это великолепное размышление по аналогии иллюстрирует пять интеллектуальных норм (мнемоническая схема НЗИОУ): независимость, закрепление (необходимое знание), интерсубъективность, объективность, универсальность. Размышление Джона было *независимым*: без сомнения, это его собственные мысли. Оно включало *закрепление*, которое является необходимым связующим звеном к вопросу «что должно быть». Оно было *интерсубъективным* и соответствовало аксиоме Евклида,

<sup>3</sup> Нормативные факты заключаются в применении, состоящем из императивов, которые действуют каузально в рамках человеческого взаимодействия. См.: Piaget J. Sociological Studies. L.: Routledge, 1995. P. 69, 166.

<sup>4</sup> См.: Smith L. Piaget's Model // Goswami U. (ed.). Handbook of Cognitive Development. Oxford: Blackwell, 2002.

согласно которой *в результате добавления равных величин к неравным получаются неравные* — это пример «общих оснований» в концепциях различных мыслителей. Размышление было *объективным*, поскольку может быть расценено как истинный ответ в правильном (сохраняющем истинность) доказательстве. В зависимости от различных каузальных условий размышлению Джона может быть присвоена некоторая степень (уровень) *универсальности*. Каждая из этих норм была использована Джоном для развития собственного знания<sup>5</sup>. Применение интеллектуальных норм, таких как эти, было главным вопросом эпистемологии Пиаже.

Подобное смещение исследовательского фокуса важно в трех отношениях. Во-первых, действие является основой знания, где под *действием* понимается как физическая, так и социальная активность, а также интеллектуальная работа. Далее, действия подчинены определенной логике, которую Пиаже характеризует в формальных моделях (структурах). «Логика действия» не совпадает с «логикой сознания». Объектом ее внимания становится метасознание: оно контролирует действия в рамках этих структур, даже если знающий не осознает такой регуляции. Одной из составляющих данного процесса, в силу своей двойственной функции, становится нормативный элемент — он действует как интеллектуальный инструмент, порождающий *истину*, а также как генератор *лучших* инструментов<sup>6</sup>. Во-вторых, пригодная эпистемологическая теория должна определять механизм, отвечающий за новое знание, т.е. развитие. Согласно Пиаже, этим механизмом является уравнивание. Его связь с преподаванием рассматривается ниже. В-третьих, развитие знания занимает время и конструируется на множестве уровней. Два столетия разделяли Ньютона и Эйнштейна<sup>7</sup>. При этом их теории сегодня преподают в школах — ярчайший случай акселерации, несомненно! Таково образование<sup>8</sup>.

<sup>5</sup> См.: *Smith L. Epistemological Principles for Developmental Psychology in Frege and Piaget // New Ideals in Psychology. 1999. Vol. 17. P. 83–117; Eadem. Piaget's Model.*

<sup>6</sup> *Piaget J. De la pédagogie. Paris: Odile Jacob, 1998. P. 108.*

<sup>7</sup> «Идеи, мучительно “изобретенные” величайшими гениями, стали не просто доступными, но даже простыми и очевидными для школьников» (*Piaget J. Sociological Studies. P. 37*).

<sup>8</sup> «Образование, так или иначе, — это всего лишь примеры подобной акселерации» (*Piaget J. To Understand Is to Invent. L.: Penguin, 1976. P. 23*).

## ОБРАЗОВАНИЕ

Пиаже определял образование как двухэлементное отношение, связующее, «с одной стороны, *растущего индивида* (и), с другой стороны, социальные, интеллектуальные и нравственные ценности, которые передаются от преподавателя этому индивиду»<sup>9</sup> Развитие индивида начинается с рождения и частично обуславливает психосоциальное исследование, но поскольку педагог передает ученику определенные ценности, появляется нормативная составляющая. Ценности представляют собой нормы, которые функционируют как директивы, определяющие, что является обязательным, дозволенным или запрещенным. Пиаже отождествляет образование с нормативной связью между индивидом и ценностями. С этой точки зрения образование охватывает все типы ценностей, и, таким образом, данное определение не отдает предпочтения одному из типов — это становится задачей преподавателей, которые сталкиваются с общими проблемами. Получается, что интеллектуальные ценности, приобретенные в школьные годы, равноценны ценностям нравственных понятий на протяжении всей жизни. Учителя, принадлежащие одному поколению, используют свои ценности (интеллектуальные, нравственные), адресуя их ученикам, принадлежащим следующему поколению. В результате они сталкиваются с существенными проблемами. Преподавание и обучение являются действиями, обладающими нормативными — а не только каузальными — свойствами. Это означает, что образование представляет собой ценностный обмен, успешный результат которого зависит как от передачи ценностей, так и от их преобразования.

Чтобы понять, что поставлено на карту, представьте себе общество современников, члены которого являются ровесниками. Например, *каждый* член этого общества будет ребенком возраста семи лет. В этом обществе отсутствуют культурные традиции, наследие прошлого, в нем нет граждан более старшего или младшего возраста. Каким будет интеллектуальное развитие в подобном обществе?<sup>10</sup> Из этого мысленного эксперимента Пиа-

<sup>9</sup> *Piaget J. Science of Education and the Psychology of the Child. L.: Longman, 1971. P. 137.*

<sup>10</sup> *Idem. Sociological Studies. P. 57; cp.: Piaget J. The Moral Judgment of the Child. L.: Routledge & Kegan Paul, 1932. P. 335.*



же очевидно, что члены такого общества оказываются в крайне неблагоприятных условиях. Когда передача знания невозможно, развитие крайне затруднено. Однако не невозможно. Эти современники обладают живым умом. Поэтому преобразования возможны. С позиции педагогики, это различие является решающим. Это вынужденно нетипичное общество продуцирует стандартные проблемы.

Доступное знание уже сконструировано и часто лингвистически кодифицировано согласно правилам системы. Однако правила, ценности и знаки являются фундаментальной составляющей человеческого общества. Эти системы транслируются учителями, которые представляют их ученикам в качестве нового знания, что порождает проблему «горизонта интенциональности»<sup>11</sup>. Как учителя (родители, сверстники) и ученики получают доступ к одному и тому же «горизонту»? Куда он простирается? Дело в том, что обучение представляет собой действия по приобретению знания, а значит, предполагает определенные нормы. Пиаже обозначает три возможности: 1) нормы знания-которому-учат и нормы знания-которым-пользуются-в-обучении совпадают; 2) вторая группа норм формируется ранее первой; 3) первая группа норм формируется ранее второй. Первая и вторая возможности предполагают простое обучение в результате передачи знания. Комплексное обучение, основанное на преобразовании, является необходимым следствием третьей возможности. С точки зрения Пиаже, в процессе обучения всегда требуются посреднические отношения, основанные на нормах. Знание передается учителями, которые являются посредниками, сокращающими преграды и увеличивающими возможности в случаях (1) и (2). Но посредничество может проявляться по-другому и отчетливее выражаться в случае комплексного обучения, когда нормы более высокого уровня требуют конструирования, как в случае (3). Для этого необходимы преобразования.

В частности, можно выделить три педагогические задачи: на уровне диагностики, процесса и результата. Во-первых, диагностическая оценка, т.е. контроль (не)соответствия, требуется для определения уровней знания как в процессе преподавания,

<sup>11</sup> Термин принадлежит Г. фон Вригту (*Wright G. H. von. Practical Reason. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1983*).

так и обучения<sup>12</sup>. Пиаже советовал учителям быть пытливым при вынесении своих оценок<sup>13</sup>. Но даже в этом случае его теория не распространяется на оценки, которые учитель выставляет во время урока в классе, — эта процедура признается более сложной задачей. Во-вторых, существует множество способов организации процесса обучения в классе, включая совместное обучение и самообучение. Пиаже явно отдавал предпочтение первому стандартному методу<sup>14</sup>, но с одной оговоркой: самообразование также необходимо. Противоречие становится еще более очевидным, поскольку это нормативное, а не каузальное требование. Дело не в том, что обучение должно происходить в одиночку, — в первую очередь, оно должно быть независимым<sup>15</sup>. Автономия для Пиаже не означает анархии, при которой ученик делает все, что захочет; скорее, ученик должен захотеть делать то, что он делает<sup>16</sup>. Это тонкое разграничение имеет отношение к мотивации процесса обучения, которая исключает гетерономию. Групповое обучение «ослепляет» участников: они слепо принимают общую точку зрения, забывая об индивидуальных мнениях. В результате группа приходит к бездумному согласию или некритическому одобрению интеллектуальной власти большинства<sup>17</sup>. В ряде случаев групповое обучение все

<sup>12</sup> Пиаже утверждал, что действительное несоответствие в этом смысле является повсеместным (*Science of Education and the Psychology of the Child*. P. 153). Обобщение данного утверждения реализовано в его моделях обмена (*Sociological Studies*. P. 146–148).

<sup>13</sup> *Piaget J. The Moral Judgment of the Child*. P. 414; *Idem. De la pédagogie*. P. 191. Следуя Руссо, Пиаже утверждал, что учителя должны изучать — а не только учить — детей исходя из нашего общего незнания природы человеческого обучения (*Science of Education and the Psychology of the Child*. P. 140; *De la pédagogie*. P. 194).

<sup>14</sup> *Idem. The Moral Judgment of the Child*. P. 404–412; *Idem. De la pédagogie*. P. 45–46.

<sup>15</sup> Представим себе девочку, которая занята пересчитыванием гальки на пляже (*Idem. Piaget's Theory* // Mussen P. (ed.). *Carmichael's Manual of Child Psychology*. Vol. 1. 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970). Это может быть каузально нетипичное место действия для нормативно типичного обучения. Если она насчитала сначала десять камешков и при пересчете — тоже десять, это будет одно и то же число. Мы получаем истинное с точки зрения логики умозаключение, соответствующее стандартам объективности. Никто не может заставить другого сделать этот вывод.

<sup>16</sup> *Idem. Science of Education and the Psychology of the Child*. P. 152.

<sup>17</sup> Пиаже ссылаясь на разницу между изучением математики и вступлением в ряды «гитлерюгенд» (*Sociological Studies*. P. 25).

же может сохранять автономию ученика, требующую индивидуализации знания. Наконец, в-третьих, не стоит забывать и о важности результата процесса обучения: если достигнутый уровень слишком высок, дальнейшее обучение скорее всего сведется к повторению и конформизму с группой.

Мы убеждены в правильности наших размышлений вовсе не благодаря знанию теоремы Пифагора. Скорее, эта уверенность появляется в тот момент, когда мы вновь и вновь заново осознаем факт существования такой теоремы и способа ее доказательства. Цель интеллектуального образования состоит не в знании того, как повторить или сохранить готовые истины, ведь истина, к которой приходят путем бездумного заучивания, неизбежно будет неполной. Подлинной интеллектуальной деятельностью является только самостоятельное постижение истины с риском потерять время и блуждать окольными путями<sup>18</sup>.

Мы могли бы оценить эту теорему как успешное достижение, соответствующее школьным стандартам. Тем не менее подобную оценку можно вынести и независимо от действительного вклада в будущий процесс обучения. В конце концов знание развивается, и новое знание имеет структуру, которую формируют современные достижения. Правильные ответы, полученные не в результате умозаключения, бесплодны для формирования интеллектуальных способностей.

Преподавание, безусловно, является практической необходимостью, что доказывает мысленный эксперимент. Но этого недостаточно для хорошего обучения. Педагоги Эйнштейна не учили его тому, что  $e = mc^2$ . Инновации могут привести к подлинному перевороту доступного знания, во многом опережающему предмет преподавания. Более того, хорошее преподавание может привести к плохому обучению. Дети, которые успешно учатся считать, часто не умеют строить доказательства на основе чисел. Умения посчитать «сколько» недостаточно для умозаключения «как много». Это нормативное различие принадлежит Фреге, который подчеркнул, что если равенство («как много») исключается из арифметики, не остается практически ничего — а это значит, что и считать больше нечего («как много»). Пиаже

<sup>18</sup> Piaget J. To Understand Is to Invent. P. 106; исправленный перевод автора очерка. Пиаже также считал это псевдознанием (см.: *Idem*. The Significance of John Amos Comenius at the Present Time // John Amos Comenius on Education. N.Y.: Wiley, 1970. P. 14).

познакомился с работами Фреге в годы учебы в Нёвшателе<sup>19</sup>. Он понимал, что если преподавание необходимо, но недостаточно, то требуется что-то еще.

Этим недостающим элементом становится равновесие, или комплексное обучение<sup>20</sup>. Пиаже недостаточно исследовал данную тему, однако мы все же можем выделить два основополагающих принципа образования, обозначенных в его концепции. Один из них — важность творчества. Будь то создание романа гениальным писателем или его реконструкция кем-то из нас, каждое активное человеческое сознание обладает потенциалом для движения вперед: «Каждый индивид приходит к тому, чтобы осмыслить или переосмыслить систему коллективных понятий»<sup>21</sup>. Культурное наследие коллективной мудрости может стать полезной точкой отсчета. Но есть и финальная точка, где придется платить по счетам. Живой ум непрерывно находится в действии и обладает способностью вынести лучшее суждение. Из этого следует второй принцип, согласно которому преподавание само по себе может быть эффективным. Все, что требуется, — это творческий замысел учебных задач, которые являются скорее нормативным поручением, нежели каузальным запретом. Для его реализации нужно открыть дорогу преобразованиям, необходимым для нового обучения<sup>22</sup>. Здесь возникает ключевой вопрос: «Является ли рассуждение актом подчинения или же подчинение является причинным актом?»<sup>23</sup> Успешный результат достигим, когда происходит трансляция истины ученикам, дающим ответ согласно тому (подчиняясь тому), чему их учат. Другое дело — подчинение причине. Источником успешного обучения должно стать переосмысление причин, лежащих в основе тех или иных ответов, даже если это равнозначно сознательному неповиновению тому, чему учат.

<sup>19</sup> См.: *Frege G. Posthumous Papers*. Oxford: Blackwell, 1979; cp.: *Smith L. Epistemological Principles for Developmental Psychology in Frege and Piaget*.

<sup>20</sup> *Idem. Piaget's Theory*. P. 719–722.

<sup>21</sup> *Idem. Sociological Studies*. P. 76.

<sup>22</sup> *Idem. De la pédagogie*. P. 191; *Idem. Commentary on Vygotsky // New Ideas in Psychology*. 2000. Vol. 18. P. 252.

<sup>23</sup> *Idem. Sociological Studies*. P. 60.

*Основные сочинения Пиаже (по теме образования)*

- The Moral Judgment of the Child. L.: Routledge & Kegan Paul, 1932.
- The Significance of John Amos Comenius at the Present Time // John Amos Comenius on Education. N.Y.: Teachers College Press, 1967.
- Piaget's Theory // Mussen P. (ed.). Carmichael's Manual of Child Psychology. Vol. 1. 3rd ed. N.Y.: Wiley, 1970.
- Science of Education and the Psychology of the Child. L.: Longman, 1971.
- Comments on Mathematical Education // Howson A. (ed.). Developments in Mathematical Education. Cambridge: Cambridge University Press, 1973.
- To Understand Is to Invent. L.: Penguin, 1976.
- Twelfth Conversation // Bringuier J.-P. (ed.). Conversations with Jean Piaget. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1980.
- Sociological Studies. L.: Routledge, 1995.
- De la pédagogie. Paris: Odile Jacob, 1998.
- Commentary on Vygotsky // New Ideas in Psychology. 2000. Vol. 18. P. 241–259.

*Дополнительное чтение***Биография**

- Barrelet J.-M., Perret-Clermont A.-N. Jean Piaget et Neuchâtel. Lausanne: Payot, 1996.
- Jean Piaget Archives. Jean Piaget Bibliography. Geneva: Jean Piaget Foundation Archives, 1989.
- Smith L. Jean Piaget // Sheehy N., Chapman A., Conroy W. (eds). Biographical Dictionary of Psychology. L.: Routledge, 1997.
- Vidal F. Piaget before Piaget. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1994.

**Развитие ребенка и образование**

- Adey P., Shayer M. Really Raising Standards: Cognitive Intervention and Academic Achievement. L.: Routledge, 1994.
- Bickhard M. World Mirroring versus World Making // Steffe L., Gale J. (eds). Constructivism and Education. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1995.
- DeVries R. Piaget's Social Theory // Educational Researcher. 1997. Vol. 26. No. 2. P. 4–17.
- Ginsburg H. Entering the Child's Mind. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.
- Lourenço O., Machado A. In Defense of Piaget's Theory: A Reply to 10 Common Criticisms // Psychological Review. 1996. Vol. 103. P. 143–164.
- Moshman D. Cognitive Development Beyond Childhood // Damon W. (ed.). Handbook of Child Psychology. 5th ed. Vol. 2. N.Y.: Wiley, 1998.

*Müller U., Sokol B., Overton W.* Developmental Sequences in Class Reasoning and Propositional Reasoning // *Journal of Experimental Child Psychology*. 1999. Vol. 74. P. 69–106.

*Smith L.* Epistemological Principles for Developmental Psychology in Frege and Piaget // *New Ideas in Psychology*. Vol. 17. P. 83–117.

*Smith L.* Piaget's Model // *Goswami U. (ed.). Handbook of Cognitive Development*. Oxford: Blackwell, 2002.

### Интернет-ресурсы

Jean Piaget Archives. Geneva. URL: [www.unige.ch/piaget](http://www.unige.ch/piaget).

Jean Piaget Society. USA. URL: [www.piaget.org](http://www.piaget.org).

# Майкл Оукшот (1901–1992)

Э. О'ХИР

Нынешние правительства не интересуются образованием; они озабочены тем лишь, как увязать ту или иную форму «социализации» с сохранившимися фрагментами некогда заслуживавших внимания образовательных программ<sup>1</sup>.

Майкл Оукшот родился в 1901 году и прожил 91 год. Долгое время он занимал должность профессора политологии в Лондонской школе экономики и наиболее известен как политический мыслитель, придерживающийся консервативных убеждений. Тем не менее в ранней работе «Опыт и его формы» (1933) Оукшот предложил всеобъемлющую теорию человеческого познания и опыта, и его выводы в ней напрямую затрагивают политику вкупе с образованием.

Основополагающая философская установка Оукшота сочетает в себе элементы скептицизма, идеализма и гуманизма. По его мнению, не существует первичной философии — как и абсолютной гарантии, что все наши утверждения или поступки поверяются истинностью. Реальность опосредуется человеком только в результате определенного числа различных практик, таких как история, мораль, политика, наука, философия и поэзия, поэтому ни одна какая-то единственная интерпретация жизни или опыта не должна быть преобладающей. Мы располагаем лишь определенным набором практик, или моделей, доказавших с течением времени свою ценность, и каждой из них уготована конкретная роль. Каждая практика есть особое достижение человека. Каждая отражает часть целого, но этот элемент бытия становится для нас действительно понятным. Чтобы постичь его подлинную сущность, мы должны быть посвящены в эту практику, т.е. должны проникнуть в нее как в нечто, что должно

<sup>1</sup> Oakshott M. The Voice of Liberal Learning / T. Fuller (ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 1990. P. 86.

быть прожито. Метод Оукшота невозможно изложить в категориях, внешних по отношению к этой системе, цели которой также не могут найти себе основания при использовании иной для метода терминологии.

Последствия у этих построений политические и образовательные. Наибольшую озабоченность мыслителя вызывает в политике то, чему он дает название «рационализм». Последний проявляет себя в момент, когда политика начинает приобретать формы, отличные от естественной модели людского сосуществования, вопреки исходному пониманию порядка вещей, преимущественно неформулируемому и при этом всеобщему. То, что должно бы являть собой дружеский непринужденный разговор, рационализм внезапно превращает в инициативу — или множество инициатив — по преобразованию общества или направляет на некие другие определенные цели, оторванные от существующих традиций практики. В итоге получается то, что Оукшот называет «предпринимательским государством», где достигнутое человеком искажается идеологией, управленческими технологиями и абстракциями, а также нескончаемой законодательной деятельностью и судебными тяжбами. Такова современная политика, где во главу угла ставится развитие техники, а для решения любой проблемы всегда необходимо вмешательство государства.

В политике нет более места традиционным неписаным правилам — на смену им пришла убежденность, что все важное может быть сформулировано и предъявлено, сведено к множеству «процедур» и распорядку «принятой практики». Эти процедуры более не являются для нас аббревиатурами имплицитного знания, разделяемого участниками данной практики: они перестали быть источником подобного знания и не нужны уже тем, кто им обладает. Мы просто не в состоянии понять или хотя бы допустить, что практика может зависеть от не выраженного вербально согласия ее участников — фактора, определяющего понимание или применение любых явных инструкций или же правил.

Данная теория содержит важнейшие выводы, касающиеся образования: его понимания, целей и методологических принципов. Теме образования посвящено несколько книг Оукшота, убедительно представляющих его концепцию в целом. В начале одного из очерков, «Образование: становление и крушение», Оукшот подступает к теме, предлагая свою трактовку сути человеческого существования:



Быть человеком — значит осознавать свою сопричастность с другими. Эта связь не похожа на соотношение между собой частей организма или членов единственного всеобъемлющего «общества». Она возникает в силу участия в многообразных осознанных совместных практиках и удовольствия от этого осознания, от участия в исторически сложившемся языке ощущений, чувств, грёз, желаний, представлений, нравственных и религиозных убеждений, теоретических и практических учений, обычаев, конвенций, методик и практик, канонов, принципов поведения, правил, которые указывают на обязательства<sup>2</sup>.

Весь этот пестрый неоднородный перечень характеризует мышление Оукшота. Тем, кто попытается все систематизировать и включить в некий реестр, он всегда противопоставляет присущий миру людей творческий беспорядок, который Витгенштейн (с кем у Оукшота есть нечто общее) именовал «всякой всячиной» наших практик. И далее Оукшот рисует то, каким должен быть человек, чтобы быть человеком:

...это должен быть житель мира, состоящего не из «вещей», но из значений — из эпизодов, которые мы определенным образом распознаем, определяем, понимаем и передаем далее в категориях этого понимания. Подобный мир чувств и убеждений включает также созданное человеком (книги, картины, музыкальные произведения, инструменты и утварь). ...Не обладая знанием всего этого, мы перестанем быть людьми, но предстанем инородцами в человеческих обстоятельствах<sup>3</sup>.

Поскольку обстоятельства эти определяются в понятиях исторически сложившихся практик или «обсуждений» (одна из любимых метафор Оукшота), мы должны быть вовлечены в них с самого детства. От рождения ребенок не обладает знанием подобных вещей, как не может и стать сопричастным им вне процесса обучения, без примеров и поощрения. Это истинно даже в отношении таких видов деятельности, как ходьба: «ребенок учится ходить совсем не так, как оперившийся птенец — летать: стали бы меня учить “ходить правильно” и не шаркать, если бы я был обезьяной?»<sup>4</sup> Но процесс обучения не ограничивается усвоением набора привычек или готовых идей. В грандиозном «соглашении

<sup>2</sup> Oakeshott M. Op. cit. P. 65.

<sup>3</sup> Ibid.

<sup>4</sup> Ibid. P. 66.

поколений» мы учимся смотреть, слушать, мыслить, чувствовать, воображать, верить, понимать, выбирать и желать. И хотя Оукшот подчеркивает важность в образовании наставлений и инициативы «извне», человек, по его мысли, складывается благодаря своим собственным внутренним «диалогам» с человечеством, в процессе которых он постигает и сам предмет «обсуждения», и самого себя — и этот процесс бесконечен.

Не всякое изучение есть формальное или заранее спланированное, признает Оукшот. Сама природа диалога между людьми наполняет формальные предписания жизнью, и в том состоит задача школьного образования, как и его продолжения в стенах университета. Школа, по мнению Оукшота, это место, где ученики впервые серьезно и организованно знакомятся с интеллектуальным, художественным, нравственным и эмоциональным наследием. Обучение в школе относится к тем видам деятельности, которые требуют усердия, а именно — усердия в соблюдении, понимании и переосмыслении плодов мыслящего сознания. Будучи отголоском греческой *scholē* (досуг), школа является местом отчуждения от мира, где ученик, приобретая новые захватывающие навыки и возможности, достигает освобождения. Наконец, о школьном обучении можно говорить и в смысле исторической связи ученика и учителя, в результате которой ученик приходит к подлинной сущности этого процесса — становится человеком. Таким образом, целью школы является не достижение какого-то конкретного навыка или материального преимущества, как не стремится она и к реализации скрытых политических или социальных целей: использовать эти термины для характеристики школьного образования — значит исказить его природу.

А что же с преподаванием? Учить для Оукшота — значит просто подвести ученика к тому, что, по мнению учителя, стоит понять и запомнить. Достигнуть этого можно бесчисленным множеством способов, среди которых:

подсказки, советы, побуждение, убеждение, поощрение, руководство, указание, беседы, инструктаж, информирование, повествование, назидание, наглядная демонстрация, испытания, проверки, экзамены, критика, исправления, дисциплина, зубрежка и т.п., — т.е. все, что не противоречит желанию ученика приобщиться к пониманию<sup>5</sup>.

<sup>5</sup> Oakeshott M. Op. cit. P. 70.

И все бы хорошо, но... В значительной степени то, что делается затем во имя обучения, часто попросту противоречит самому этому процессу. С точки зрения Оукшота, рационализм деформировал современное образование так же, как он деформировал современную политику.

Прежде всего есть те, у кого так или иначе сама трактовка образования как связи между поколениями вызывает пренебрежение, причиной которого может быть неуважение к мудрости и учености старших. Толкать к подобной позиции может и желание сохранить чистоту ребенка, которая поможет ему, останься он свободным от чужих представлений, противостоять миру. Известны теории, декларирующие необходимость самостоятельного «открытия» ребенком окружающей действительности, в которой он должен всего добиваться сам. С критикой образования как межпоколенческой связи выступают и те, кто верит в слишком быстрые изменения «знания», исключающие потребность в изучении «устаревшего». Подобные концепции, однако, не новы. Оукшот напоминает, что все они были описаны еще в работах Фрэнсиса Бэкона в начале XVII века. Как бы то ни было, каждое из этих мнений характеризует современность и нуждается в опровержении. Понимание, утверждает Оукшот, невозможно без осмысления опыта, оставленного нашими предшественниками. Это вовсе не есть тюрьма: стать участниками таких диалогов — вот наш единственный путь к освобождению от деспотизма сиюминутных желаний и преходящей моды.

Есть множество способов искажения основ образования, будь то его интерпретация в терминах социализации или попытка создать с его помощью рабочий класс или расу с правильной политической и социальной позицией. В то время как противоречие, описанное выше, типично для преподавателей, эта вторая его разновидность относится к политикам, в частности к тем, кто контролирует расходы на образование. С точки зрения Оукшота, трактовка образования с позиции социализации равносильна подмене, когда вместо его подлинной цели выступают внешние по отношению к образованию задачи. Развязка будет столь же пагубной, как и в случае упомянутого противоречия: умышленно или непреднамеренно ребенок как представитель человеческого рода лишится наследия. И то и другое породит расу зомби, не способных ни понимать, ни действовать. Это не что иное, как инструмент полного уничтожения человека ради пышных речей и живописной риторики.

Проанализировав ложные интерпретации сущности образования, мы приходим к пониманию его первостепенной цели — приобретения навыков. Навыков суждения, изучения, мышления и им подобных. Очевидно, что Оукшот возражает против любой концепции образования, отделяющей содержание от процесса, однако он испытывает определенные трудности в понимании навыков. Умение мыслить или рассуждать — это не способ приобретения информации. Мы не можем приобрести эти навыки так же, как мы пополняем свой информационный запас. По утверждению Оукшота, «умению “рассуждать” можно научиться только в процессе передачи информации»<sup>6</sup> как побочному продукту изучения географии, латыни, алгебры или других предметов. Более того, не существует общего навыка мыслить и рассуждать, не зависящего от конкретных моделей и стилей мышления, в рамках которых мыслили предшественники. Научиться думать — значит подчинить себе эти стили и модели, для чего, в свою очередь, нужно научиться постигать их своим сознанием в процессе работы. «Навыки мышления» и аналогичные им другие обеспечат ученика лишь прописными истинами «мыслителя» второго сорта, но не сделают его «знатоком, способным видеть суть» (для чего потребуется запас знаний, к какому столь уничижительно относятся поклонники конкретных умений). Он не станет знатоком, способным «различать типы вопросов и ответов на них, освобождающих его от заученных истин и вынуждающих прибегать к более точным и осторожным суждениям»<sup>7</sup>.

Утверждается, что образованный человек для Оукшота — это человек, обладающий китсианскими «негативными способностями»<sup>8</sup>. Если так, то это всего лишь свидетельствует, как много положительного содержания требуется для, казалось бы, отрицательной добродетели, воплощающей, в сущности, всю человеческую культуру и знание. Собственные идеи

<sup>6</sup> Oakeshott M. Op. cit. P. 60.

<sup>7</sup> Ibid. P. 70.

<sup>8</sup> «Под “негативной способностью” Китс понимал умение поэта оставаться открытым к многозначности и полноте окружающего мира, даже если это равносильно пребыванию в сомнениях». См.: *Халтрин-Халтурина Е.* Мир романтизма: Материалы междунар. науч. конф. «Мир романтизма» (XII Гуляевские чтения). Тверь, 26–29 мая 2004 г. **Тверь: Тверской гос. ун-т, 2004. Т. 10. № 34. С. 26–31. — Примеч. ред.**

Оукшота относительно образования производны от его общей концепции человеческого опыта, хотя и не столь от нее зависят. Фактически в них отрефлексированы в наиболее изощренном виде традиционные для XX столетия концепции либерального обучения. С другой стороны, те, кто разделяет подобные взгляды на образование, могут пойти дальше, рассмотрев другие философские и политические взгляды Оукшота и тем самым проанализировав возможный путь концепции либерального образования в философском контексте.

Очерки Оукшота, посвященные образованию, опубликованы в сборнике: *The Voice of Liberal Learning* / T. Fuller (ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 1989. Все ссылки приводятся по данному изданию.

См. также очерк о Витгенштейне в данной книге.

#### *Основные сочинения Оукшота*

*Experience and Its Modes.* Cambridge: Cambridge University Press, 1933.  
*Rationalism in Politics.* L.: Methuen, 1962. Rev. exp. ed. Indianapolis, IN: Liberty Fund, 1991.  
*On Human Conduct.* Oxford: Oxford University Press, 1975.  
*The Voice of Liberal Learning* / T. Fuller (ed.). New Haven, CT: Yale University Press, 1989.

#### *Дополнительное чтение*

*Franco P.* *The Political Philosophy of Michael Oakeshott.* New Haven, CT: Yale University Press, 1990.  
*Grant R.* *Oakeshott.* L.: Claridge Press, 1990.

# Карл Роджерс (1902–1987)

Э. ФЕЙНБЕРГ, У. ФЕЙНБЕРГ

Как только я начал доверять студентам... из преподавателя и эксперта я превратился в помощника в деле приобретения знаний<sup>1</sup>.

Имя выдающегося американского психолога Карла Роджерса стало синонимом ненаправленной (недирективной) психотерапии и образования. Им предложен субъективный, феноменологический метод психологического консультирования, выстроенного вокруг «клиента». Подобный подход стал важнейшей альтернативой распространенным в то время бихевиористской и психоаналитической моделям психотерапии. Идеи Роджерса перекликаются также с недирективными теориями образования.

Роджерс родился 8 января 1902 года в Оук-Парке, Иллинойс, и был четвертым ребенком в семье, где у него было еще четыре брата и сестра. Его родители, исповедовавшие фундаментализм, приучали детей к тяжелой работе и соблюдению строгих правил поведения<sup>2</sup>. Будучи студентом второго курса Университета Висконсина, Роджерс решил стать священником, для чего закончил школу при Объединенной теологической семинарии в Нью-Йорке. Но многочисленные друзья убедили его в недопустимости ограничения себя религиозным призванием, и в результате Роджерс поступил в Педагогический колледж при Колумбийском университете, где в 1931 году получил диплом. В университете он заинтересовался идеями Джона Дьюи, Леты Холлингворт и Уильяма Килпатрика<sup>3</sup>.

Первой должностью Роджерса стало место психолога в муниципальной клинике Рочестера в Нью-Йорке. Там он познакомился с бунтарскими идеями психоаналитика Отто Ранка и его

<sup>1</sup> Rogers C. Freedom to Learn for the 80's. Columbus, OH: Charles Merrill, 1983. P. 26.

<sup>2</sup> Idem. On Becoming A Person. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961. P. 5–6.

<sup>3</sup> Thorne B. Carl Rogers. L.: Sage Publications, 1992.

последовательницы Джессики Тафт. Ранк полностью опровергнул концепцию Фрейда о замкнутом сознании, мотивируемом бессознательными побуждениями агрессивного, сексуального характера. И хотя Ранк был исключен из числа подлинных последователей Фрейда вследствие отрицания им того, что проблемы, связанные с Эдиповым комплексом, являются основой психологии, он был истинным приверженцем теории объективных отношений. По его мнению, первой в жизни индивида возникает взаимосвязь с матерью и обусловленной ею сферой эмоций. Обучение и понимание происходят скорее вследствие аффекта, а не интеллектуального озарения. Это значит, что источником исцеления является вовсе не авторитарная интерпретация заболевания психоаналитиком, но его сопереживание пациенту, которому — для укрепления чувства собственного достоинства — необходимы понимание и признание. Проблемы в развитии могут быть устранены только в результате длящихся терапевтических взаимоотношений. Под развитием Ранк понимал изменения в себе.

Хотя мысль Роджерса не была столь емкой и насыщенной, как мысль Ранка, его работа ясно отражает идеи австрийского психолога, что личность непрерывно меняется, развивается и растет, идя к своей индивидуальности в отношениях сопереживания. Карьера Ранка и выдворение его из психоаналитического сообщества, где господствовали идеи Фрейда, отозвались отказом Роджерса от фрейдистской психологии и тем, что он развернулся в сторону собственной объяснительной системы пациента. Монолог пациента был для него не способом откровения, который психотерапевт должен постоянно держать в голове, но ключом к терапевтическому процессу. Таким образом терапевт предстал скорее помощником, нежели ученым.

Роджерс занимался и более традиционной научной работой. Он был первым, кто подготовил описания реальных психотерапевтических случаев для их использования в научных исследованиях и публикациях. Важнейшим вкладом Роджерса стала разработка схемы эмпирических исследований, позволяющих анализировать вербальное взаимодействие пациентов/клиентов. Позднее он распространил идеи, касающиеся индивидуальной терапии, на образовательные учреждения и другие типы организаций, включая бизнес, а также использовал эти идеи для разрешения межгрупповых конфликтов.

Проведя десять лет в Рочестере, в 1940 году Роджерс занимает должность профессора в штате Огайо, где работает в течение четырех лет вплоть до приглашения его в Чикагский университет. В годы работы в Огайо он написал книгу «Консультирование и психотерапия», где сформулировал свою интерпретацию терапевтической ситуации. Роджерс был убежден, что в терапевтической практике чувства всегда преобладают над содержанием. Способность психотерапевта реагировать на чувства пациента и принимать их — вот неизменный компонент теории Роджерса. В Чикаго, где он проработал до 1957 года на факультете психологии, Роджерс становится основателем консультационного центра при университете. В этот период была опубликована его широко известная книга «Клиент-центрированная психотерапия»<sup>4</sup>, где Роджерс очертил условия, необходимые для развития в процессе консультационной взаимосвязи пациента и терапевта. Особое значение он придавал способности клиента решать свои проблемы в рамках допустимого эмпатического каркаса, обеспечиваемого психотерапевтом. Позднее Роджерс перебрался в Университет Висконсина, где надеялся применить полученные данные на больных шизофренией. Хотя попытка не увенчалась успехом, в Висконсине он написал книгу, более всего сделавшую его знаменитым и оказавшую наибольшее влияние на умы, — «Становление человека»<sup>5</sup>. В ней он далее развивает свое представление о ключевой роли личностного роста и творческих способностей. И особенно выделяет эмпирический характер ощущения полноты жизни и полноты личности, живущей настоящим. Несмотря на то что писательская продуктивность Роджерса не оставляла сомнений, его не совпадающие с традиционными убеждения стали причиной разногласий с коллегами и определенных карьерных трудностей в академическом плане. В 1963 году он покидает университет и становится членом нового Института наук о поведении в Ла Йолла, Калифорния. Скончался Карл Роджерс в 1987 году.

Свой метод Роджерс сам впервые назвал клиент-центрированной, а затем субъект-центрированной терапией. Одна-

<sup>4</sup> См. также рус. изд.: Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: Теория, современная практика и применение. М.: Изд-во Ин-та психотерапии, 2007. — *Примеч. ред.*

<sup>5</sup> См. также рус. изд.: Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994. — *Примеч. ред.*



ко приобретая известность, метод закрепил за собой название «терапии Роджерса». Он отличается от психоаналитических моделей и бихевиористических подходов к психотерапии: эти традиционные модели предполагают, что клиент идет на прием с некоей проблемой, и задача терапевта состоит в том, чтобы искусно от нее исцелить. Как отмечалось ранее, Роджерс отверг теорию Фрейда, где понимание клиентом самого себя оставалось за пределами психотерапевтической картины, достоверность которой признавалась лишь в качестве остановки на пути к просвещению пациента. Просвещению, которое отражало бы понимание, возникшее благодаря терапевту. Бихевиористы пошли по этому пути еще дальше, вообще отрицая эпистемологическую значимость понимания клиентом себя. При этом утверждалось, что его поведение полностью программируется извне. Роджерс, напротив, настаивал: прислушиваясь к пациенту, психотерапевт позволяет ему вновь воспроизвести свое собственное понимание. Терапевт выступает в качестве своего рода зеркала, дающего возможность пациенту увидеть собственный способ понимания себя и погрузиться в рефлексивную оценку этого самоосмысления.

В основу клинического феноменологического подхода Роджерса была положена парадигма, не совпадавшая ни с психоанализом, ни с бихевиоризмом. Ядром личности он обозначил самость, а не бессознательное, и отдал приоритет желаниям и самосознанию клиента. Он утверждал, что единственной движущей силой «я» является стремление к самореализации, что имплицитно отрицало теорию Фрейда о ведущей роли бессознательного. Выздоровление происходит в тот момент, когда сформированы необходимые внутренние условия для безоговорочно положительного внимания, сопереживания, согласия и искренности ребенка или пациента.

В отличие от Фрейда, для которого «я» обладало агрессивными характеристиками, или бихевиоризма, рассматривавшего самость всего лишь как результат прошлых воздействий, Роджерс придерживался позитивной трактовки человеческой природы. Он был убежден: самость может стать независимой и при этом сохранить внешние связи. Как только люди обнаруживают и переживают свои собственные мысли, чувства и импульсы и учатся принимать их, они становятся источником своей независимой оценочной позиции, но при этом остаются гибкими и

открытыми к переменам. Роль родителей, наставников или учителей состоит в том, чтобы облегчить этот процесс. Идея индивида как единственного судьи своего жизненного опыта стала источником предложенного Роджерсом де-центрирования властных отношений и вытекающего отсюда ненаправленного (недирективного) психотерапевтического подхода, отрицающего власть специалиста.

Практическое применение своих терапевтических идей Роджерс нашел в сфере образования. Он подверг критике единообразие, требующее соблюдения формальных инструкций и утвержденной образовательной программы, практику оценивания педагогом учеников, а также роль учителя-как-эксперта и студента-как-пассивного-ученика. Роджерс утверждал: истинное обучение как самореализация личности невозможно без слияния разума и эмоций.

Педагогические идеи Роджерса перекликаются с индивидуалистическим направлением прогрессивного образования и созвучными ему разработками: изучением ценностных ориентаций через их осознание индивидом, образованием по типу школы Саммерхилл<sup>6</sup>, открытых классов<sup>7</sup>, а также представлениями о необходимости повышения самооценки ученика. Их источником стало противоречие между педагогической теорией и практикой: в то время как целью образования провозглашалась независимая самореализовавшаяся личность, на практике ученик полностью подчинялся учителю, который определял критерии оценивания и на их основе заключал, достиг ученик точки самореализации или нет. Концепция Роджерса и родственные ей отвечали на это противоречие, помещая в центр ученика и возлагая ответственность за развитие на него самого.

В последние годы подобные педагогические теории подвергаются все большей критике как со стороны консерваторов, которым они представляются слишком сфокусированными на ребенке, так и радикалов, которые находят эти идеи слишком индивидуалистическими и забывающими о структурном давлении.

<sup>6</sup> См. очерк об Александре С. Нилле в данной книге. — *Примеч. ред.*

<sup>7</sup> Обучение, в котором ключевая роль отводится учащимся, для чего предлагалось организовывать его в просторных помещениях без перегородок на отдельные классы. Было особенно распространено в 1970-е годы в США. — *Примеч. ред.*

нии<sup>8</sup>. Поскольку имя Роджерса в большей степени ассоциируется с психологией и психотерапией, нежели с педагогическими стратегиями, его идеи критиковались лишь опосредованно. Как бы то ни было, нападки на изучение ценностных ориентаций через их осознание индивидом<sup>9</sup> и скептицизм по поводу проблемы самоуважения ученика<sup>10</sup> являются косвенной критикой метода Роджерса. По иронии судьбы, такого рода критика прогрессивного образования консерваторами сходна с критикой терапевтического процесса со стороны марксистской теории<sup>11</sup>. И в том, и в другом случае отвергается идея о том, что психотерапевт или учитель должен лишь пассивно вбирать исповедуемые ребенком ценности и представления о себе. Консерваторы настаивают, что идея — правильная или неправильная, плохая или хорошая — остается объективной, находящейся вне пределов детского понимания, и потому психотерапевт и учитель несут ответственность за то, чтобы выбирать и затем поощрять только хорошее и правильное. Марксисты же опасаются, что исключительный фокус на индивидуальности блокирует возможности для коллективных действий.

Подобная критика наиболее радикальных утверждений Роджерса имеет определенные достоинства. Пациент или ребенок могут не обладать всеми ресурсами (информацией, навыками, пониманием причин и последствий, представлением о возможных альтернативах и т.д.), необходимыми для вынесения адекватного решения относительно личной или моральной проблемы. Мнения отдельных индивидов недостаточно для выражения множества коллективных интересов. Однако для критики реальной терапевтической и педагогической практики Роджерса этих доводов недостаточно. По его мнению, психотерапевт не просто воспроизводит услышанное от пациента, — это мог бы сделать и умный попугай. Он выбирает, что именно требует по-

<sup>8</sup> Имеется в виду взаимоувязанное влияние истории, культуры, идеологии и проч. на поддержание существующей социальной иерархии. — *Примеч. ред.*

<sup>9</sup> Nord W. A. Religion and American Education: Rethinking a National Dilemma. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press, 1995. P. 336–341.

<sup>10</sup> Hirsch E. D., Jr. The Schools We Need: Why We Don't Have Them. N.Y.: Doubleday, 1996. P. 100–104.

<sup>11</sup> См., например: Lasch C. Haven in a Heartless World: The Family Beseiged. N.Y.: Basic Books, 1977.

вторения, меняет интонацию выражения (например, с восклицательной на вопросительную), подключает дополнительный контекст, задает наводящие вопросы и т.п.

Эти аргументы верны и в отношении учителя, помогающего ребенку выразить его ценностные ориентации. Педагог акцентирует внимание на одних ценностях больше, чем на других, и настойчивее их изучает. Более того, сама ценностная ориентация может возникнуть только там, где ценности, хорошие или плохие, преломляются сквозь призму институциональных норм и практик, разделяемых учителями, руководителями и учениками. Признавая определенные достоинства концепции Роджерса, нельзя не обратить внимания на то, что декларируемое им терпение учителя или психотерапевта требует жесткой этической позиции, помогающей еще раз обдумать и пересмотреть собственные ценности. Менее дисциплинированные специалисты, как и люди, работающие в чуждой для себя области, склонны в подобной ситуации навязывать свои личные ценности. Авторы критических исследований, сочувствующие концепции Роджерса, также должны признать, что понятия излишней самоуверенности и чувства собственного достоинства далеко не тождественны. Первое заставляет субъекта преувеличивать свои возможности решения проблем. Последнее позволяет человеку развивать доверие к себе, необходимое для приобретения новых навыков, которые потребуются для решения проблемы. Критики часто смешивают эти качества<sup>12</sup>.

Подобные уточнения важны для понимания ряда ограничений, связанных с методом Роджерса. Полностью отталкиваясь от феноменологической теории, Роджерс действительно недооценивает внешние ресурсы, которые могут потребоваться пациенту для решения проблемы. Хорошо изученная структурированная гипотеза могла бы многое добавить к способности клиента распознавать проблему и реагировать на нее. Аналогичные выводы верны и в отношении учителей. Статусом знатока могут в равной степени воспользоваться как учителя, удерживающие информацию и неспособные подтолкнуть ребенка на новый уровень развития навыков и понимания, так и педагоги, наделяющие этим статусом самого ребенка и управляющие каждым аспектом образовательного процесса. Родители могут

<sup>12</sup> *Hirsch E. D. Op. cit.*

управлять ребенком своими неуместно сдержанными чувствами так же, как учителя — утаенной информацией, знанием или сомнением, не высказанным своевременно.

Педагогам также следует с осторожностью применять излишне индивидуалистический характер метода Роджерса. Да, подобный подход вполне оправдан в ситуации, в которой он был впервые реализован на практике, — для развития связи между клиентом и психотерапевтом. Однако образование является общим начинанием, где действия одного усиливаются и сдерживаются потребностями и интересами других. В образовательном процессе дети, учась вместе, познают также друг друга, и потому теория, уделяющая исключительное внимание индивиду, упускает из виду что-то очень важное и уникальное, а именно, ориентацию на социум и взаимодействие его членов. Последнее является слабым местом теории Роджерса применительно к образованию.

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Роджерса*

Counseling and Psychotherapy. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1942.

Client-Centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1951.

On Becoming a Person. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1961.

Freedom to Learn: A View of What Education Might Become. Columbus, OH: Charles E. Merrill, 1969.

Carl Rogers On Encounter Groups. N.Y.: Harper & Row, 1970.

### *Дополнительная литература*

Freedheim D. (ed.). History of Psychotherapy: A Century of Change. Washington, DC: American Psychological Association, 1992.

Hersher L. Four Psychotherapies. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1970.

# Ральф Винифред Тайлер (1902–1994)

Э. ЭЙСНЕР

Цели образования становятся критерием отбора материалов, структурирования содержания, совершенствования учебных процедур и тестов, подготовки экзаменов. Все аспекты образовательной программы в действительности предназначены для достижения основных целей образования. Следовательно, если мы беремся систематически и основательно изучать образовательную программу, мы должны четко знать, на какие цели она ориентирована<sup>1</sup>.

Иногда рождаются люди, работы которых, будучи реализованы в жизни, становятся путеводной звездой для последующих поколений. Порою свет этих работ идет от их теоретической силы. В иных случаях он есть результат их практического применения. И еще — источником света может быть воодушевляющее воздействие личной харизмы автора. Ральф Тайлер был ученым, формировавшим взгляды и вдохновлявшим многих из тех, кто был связан с совершенствованием образования. Он родился в Чикаго 22 апреля 1902 года, вырос в штате Небраска, в 1927 году получил степень доктора философии. Между 1929 и 1938 годами Тайлер служил в Бюро образовательных исследований и управления при Университете Огайо. С 1934 по 1942 год он возглавлял известный так называемый Восьмилетний образовательный проект (Eight-year study), вернувшись по приглашению ректора, Роберта Хатчинса, в Чикагский университет. Первым его назначением в университете стала должность инспектора по оцениванию, затем с 1938 по 1948 год он возглавлял отделение педагогики, а далее по 1953 год занимал пост декана

<sup>1</sup> Tyler P. W. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1969. P. 2.

факультета социальных наук в целом. В 1953 году он перебрался в Стэнфорд, Калифорния, чтобы работать директором недавно на тот момент учрежденного Центра перспективных исследований в области наук о поведении человека — этой работе Тайлер отдал четырнадцать лет труда.

Лишь сухое перечисление того, что достигнуто Тайлером как экспертом, теоретиком образования, университетским руководителем, основателем Национальной программы оценки качества подготовки учащихся (NEAP), без упоминания о его, так сказать, безотказной готовности консультировать в сфере образования в любой точке мира, не найдет себе равных. Тайлер был не «только» выдающейся для нации личностью, он снискал себе мировое признание ученых.

Что же такое Тайлер внес в обсуждение вопросов образования? В чем состоит его особый вклад в образовательную тематику?

Тайлер, по глубокому своему убеждению, был прогрессивным педагогом, испытавшим влияние идей Джона Дьюи, Чарльза Джайда и Веретта Чартерса (с двумя последними он вместе учился). Он серьезно интересовался как практической пользой образования, так и качеством опыта, приобретаемого в школьные годы. Несмотря на признание факта, что составители образовательных программ и педагоги не могут передать ученикам своего личного опыта, который в конечном счете формируется в результате действий конкретного ученика в неожиданной жизненной ситуации, Тайлер все же настаивал на описании обучающего *опыта*, а не обучающих *действий*. Он хотел напомнить читателям: именно опыт — а не только та деятельность, какую спланировал учитель или составитель учебной программы, — способствует обучению или же сдерживает его.

Один из наиболее значительных вкладов Тайлера в образование — программа его собственного учебного курса лекций. Курс был прочитан студентам отделения педагогики Чикагского университета, а программа, увидевшая свет в 1950 году, переведена на немецкий, норвежский, португальский и испанский языки и постоянно переиздается. Она представляет собой ясный и емкий пример образовательного планирования и оказала сильное воздействие на практику педагогического планирования не только в США, но и в других странах.

Избранная Тайлером модель планирования по принципу «цель — средство», отличительной особенностью кото-

рой является особое внимание к поведенческим индикаторам (behavioural objectives), получила название «принцип Тайлера» («Tyler rationale»). По его мнению, уточнение индикаторов есть единственный способ осмысленно отобрать и упорядочить релевантный образовательный опыт, а затем оценить его результативность по итогам реализации учебной программы. Но в отличие от многих других педагогов, ставивших перед собой задачу отслеживания поведенческих индикаторов, Тайлер не фрагментировал их на мельчайшие образовательные единицы, которые своим количеством попросту ограничивали бы педагога, затрудняя для него возможность использовать их. Будучи истинным рационалистом, Тайлер подчеркивал важность сохранения общих целей и показателей результативности — но не настолько общих, чтобы уничтожить возможность их адекватной оценки. Он не попал в ловушку микроспецифики, дабы сохранить надежность проверки. Его видение целей было близко по духу идеям его руководителя, Чарльза Джадда, а также бихевиористской теории в версии Эдварда Торндайка. Не вызывает сомнений: «принцип Тайлера» в том или ином виде все еще остается основной моделью профессионально ответственного подхода к построению учебных планов и преподаванию.

Причины особого интереса, проявленного Тайлером к индикаторам выполнения учебных планов, становятся очевидны, если вспомнить, что первый его профессиональный опыт в сфере образования был связан с оцениванием (инспектор в Чикагском университете). Так или иначе он занимался оцениванием на протяжении всей своей карьеры, что повлияло и на его подход к построению образовательных программ. Практика оценивания почти обязательно вынуждает искать конкретные критерии, позволяющие оценить или измерить, чему научился студент. И вклад Тайлера в развитие системы образовательного оценивания не менее важен, чем разработка им собственных учебных программ.

Как отмечалось ранее, Тайлер возглавлял Восьмилетний образовательный проект. В рамках этой национальной инициативы тридцати средним школам была предоставлена свобода самостоятельно выбрать для себя передовые педагогические методики, а университетам<sup>2</sup>, куда поступали затем учащиеся

<sup>2</sup> В проекте участвовало триста университетов и колледжей. — *Примеч. ред.*



этих школ, было рекомендовано самим оценить уровень знаний абитуриентов. Цель проекта состояла в том, чтобы дать школам возможность функционировать в качестве образовательных лабораторий — понятие впервые было предложено Джоном Дьюи, в 1896 году учредившим Лабораторную школу при Чикагском университете.

Взгляды Тайлера на образовательное оценивание изложены в книге «Оценка и контроль достижений учащегося»<sup>3</sup>, написанной им в соавторстве с Юджином Р. Смитом. Примечательно, что многие подходы к оцениванию, предложенные в этой книге, предвосхищают сегодняшние попытки создать «подлинную систему оценивания». Последняя подразумевает, что существует и «неистинное оценивание». Подлинное оценивание предполагает не столько скрытую критику практик тестирования, которые исторически были направлены скорее на ранжирование учащихся, сколько определение того, достиг ли ученик целей учебного плана. Само понятие «формирующее оценивание» (formative assessment)<sup>4</sup>, сформулированное Майклом Скривеном в 1960-е годы и широко используемое ныне, опирается на концепцию оценивания, предложенную Тайлером и его коллегами по Восьмилетнему образовательному проекту.

В Америке практика образовательного тестирования основывалась на статистических требованиях, которые, например, вынуждали разработчиков тестов отказываться от заданий, не делающих различия между учащимися с высоким и с низким уровнем знаний. Задания, не демонстрирующие разницы в подготовке учеников, не включались в тест: его надежность проверялась тем, насколько результаты приближаются к кривой нормального распределения. Тайлер же утверждал: тестирование состоит не в том, чтобы выстроить оценки в кривую нормального распределения, а в том, чтобы получить возможность улучшить образовательную программу и определить, достигли учащиеся ее цели или нет. Используя современную терминологию, тесты — как инструмент получения информации о том,

<sup>3</sup> Smith E. R., Tyler R. W. *Appraising and Recording Student Progress*. Vol. III. N.Y.: Harper and Bros, 1942.

<sup>4</sup> Или «текущее оценивание» — фактически синоним «самоконтроля» в ходе обучения, не предполагает выставления оценки. Противопоставляется «итоговому оцениванию» (summative assessment). — *Примеч. ред.*

усвоено ли учениками то, что запланировал для них обучающий, — должны быть критериально-ориентированными, нежели нормативно-ориентированными<sup>5</sup>.

Эта — ныне очевидная для нас — мысль стала причиной парадигмального изменения в нашем представлении того, для чего предназначены тесты и какими должны быть критерии их разработки. Тест, в котором все учащиеся правильно справились со всеми заданиями, статистически недостоверен — согласно традиционной трактовке, однако показателен с точки зрения целей обучения — если мы используем критериально-ориентированные тесты. И это фундаментальное изменение подхода к тестированию.

Работа Тайлера в области образовательного оценивания была связана и с его руководством Национальной программой оценки качества подготовки учащихся. Программа была запущена в конце 1960-х годов, когда Тайлер заявил, что нации необходимо контролировать показатели своего образовательного здоровья — так же как это делается в отношении контроля показателей экономического благополучия. Образование не менее важно, чем экономика, и, не имея национальной системы оценивания образовательных достижений, мы как нация не знаем, что из себя представляем.

Естественно, перспективы общенационального тестирования вызывали некоторые опасения. Преподаватели и школьное руководство были обеспокоены: подобное тестирование могло дать федеральному правительству возможность получить контроль над тем, что исторически в США всегда было функцией штатов. Тайлер заверял критиков и противников Национальной программы, что сравнения школьных округов штатов проводиться не будет, — это было бы и невозможно, поскольку ни один учащийся не будет проходить весь набор тестов: тестирование будет проводиться согласно сложной процедуре сортировки на основе случайного выбора, в результате которого учащиеся получают разные комплекты тестов. Обобщив полученные таким образом результаты, можно будет составить относитель-

<sup>5</sup> Сегодня педагогические тесты делятся на две основные группы: нормативно-ориентированные и критериально-ориентированные. Первые позволяют ранжировать тестируемых, показывая, кто из них лучше, а кто хуже усвоил материал. Вторые же показывают, насколько материал усвоен в принципе. — *Примеч. ред.*

но полную картину уровня подготовки школьников в разных частях страны (в том числе отдельно по четырем возрастным группам и в зависимости от пола учащегося). Более того, характерная особенность Национальной программы оценки качества подготовки учащихся заключалась в том, чтобы показать не только уровень академических знаний, приобретенных в школе, но и в целом оценить способность граждан школьного возраста решить задачи, с какими они могут столкнуться в повседневной жизни. Другими словами, задача оценки образовательных достижений не сводилась к тому, чтобы контролировать усвоение школьной программы, а значит — федеральное правительство никак не могло использовать этот инструмент в качестве возможного рычага давления на школы.

Тайлер был прагматиком. Его идеи относительно национального образовательного оценивания и планирования образовательных программ преследовали практическую цель. Его всегда отличал холодный рассудок — свойство, характеризовавшее и его манеру письма, и его устные выступления. Он не имел обыкновения выражаться неясно или загадочно.

Как государственный деятель Тайлер, вероятно, лучше всего реализовал себя в роли директора Центра перспективных исследований в области наук о поведении человека. Расположенный на вершине холма недалеко от Стэнфордского университета (но не будучи при этом его подразделением), Центр ежегодно приглашал на годичную стажировку до сорока ученых, преимущественно из США, но также и из других стран. Сюда приезжали, чтобы размышлять, читать, дискутировать, писать, не имея при этом никаких обязательств, навязанных Центром. Здесь работали такие выдающиеся ученые, как Томас Кун, написавший «Структуру научных революций»<sup>6</sup>, Джон Ролз, автор «Теории справедливости»<sup>7</sup>, и многие другие, чьей плодотворной работе так помогло пребывание в Центре. Тайлер был талантливым руководителем и обладал особой способностью к созданию атмосферы, исключающей жесткие требования и рекомендации по работе, которые налагались бы на ученых. Приглашенные

<sup>6</sup> Kuhn T. S. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962.

<sup>7</sup> Rawls J. A Theory of Justice. Rev. ed. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University, 1999.

ученые, как уже заслуженные, так и молодые, чувствовали себя своими в компании друзей. Подобный подход стал решающим в успехе Центра.

Другим примером искусства управления стала ведущая роль Тайлера, какую он сыграл в учреждении престижной Национальной академии образования США. Он стал первым президентом Академии, и его собственный статус способствовал формированию высокого о ней мнения. В состав Академии входит 100 членов, избираемых по всей территории США, а также несколько представителей других стран.

Оглядываясь на жизнь Тайлера и его вклад в дело образования, мы понимаем: он был специалистом широкого профиля и человеком широкого кругозора, обладавшим природной интуицией и энергией, четкостью мысли и навыками, позволившими ему достичь таких значительных результатов в работе. Он сформировал область образовательного оценивания, ввел в практику разработки образовательных программ элемент планирования, удачнее которого нет и по сей день, руководил Центром перспективных исследований в области наук о поведении человека, возглавлял факультет социальных наук в Чикагском университете и до того — отделение педагогики. Тайлер успешно реализовал Национальную программу оценки качества подготовки учащихся и ездил по миру, чтобы делиться знаниями в сфере образования. Мы не знаем других примеров подобной дальновидности, такого успеха и такой заинтересованности в этой области.

За два года до смерти Тайлера я пригласил его на свои лекции в стэнфордской магистратуре по практике построения учебных планов. Он благожелательно согласился. Тайлер пришел и говорил об образовании — так, как он знал его, как его совершенствовал — и о том, что требует сегодня особенного внимания. Один из студентов спросил во время дискуссии: «Профессор Тайлер, а что бы вы назвали главным своим достижением?» Тайлер задумался. «Мои девяносто два года» — прозвучал ответ. Это был один из немногих случаев, когда мне показалось, что Ральф Тайлер ошибся.

См. также очерки о Дьюи и Торндайке в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

*Основные сочинения Тайлера*

Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1950.

The Challenge of National Assessment. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1968.

*Tyler R. W., Wolf R. M.* (eds). Crucial Issues in Testing. Berkeley, CA: McCutchan, 1974.

National Assessment: A History and Sociology // *Guthrie J. W., Wynne E.* (eds). New Models for American Education. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1971.

# Беррес Фредерик Скиннер (1904–1990)

Т. ХЮСЕН

Преподавание — это содействие обучению. Можно учиться и без педагогов, но учитель подготавливает условия, делающие процесс обучения быстрее и эффективнее<sup>1</sup>.

Беррес Фредерик Скиннер родился в 1904 году и вырос в маленьком городке Саскуиханна в Пенсильвании, недалеко от границы со штатом Нью-Йорк. Его отец был юристом, занимавшим пост главного консультанта в крупной угледобывающей компании. Дед по отцовской линии эмигрировал в США из Англии.

Детство Скиннера, если верить первому тому его мемуаров «Подробности моей жизни» (1976), было счастливым. В годы учебы в средней школе учитель английского побудил его к более глубокому изучению литературы, которая стала любимым предметом Скиннера в колледже. Позднее он посвятил своему учителю книгу «Техника преподавания» (1968). Скиннер учился в частном колледже Гамильтона недалеко от Ютики. В те годы он уже проявлял широту интеллектуальных и художественных интересов, демонстрируя наибольшую склонность к литературе. Он начал писать стихи, которые посылал в местные газеты Саскуиханны. В Колледже Гамильтона интересовавшиеся культурой молодые люди имели возможности, о которых можно было только мечтать. Скиннер прошел курс греческого языка и мог читать «Илиаду» в подлиннике, изучил классическую и современную литературу, новаторские произведения и драму. Он был редактором студенческой литературной газеты, написал множество стихов, пробовал музицировать, стал искусным саксофонистом

<sup>1</sup> Skinner B. Reflections on a Decade of Teaching Machines // Teachers College Record. 1963. Vol. 65. P. 168–177.

и художником. Некоторые из этих увлечений Скиннер сохранил на всю жизнь. В его доме в Кембридже, штат Массачусетс, были фортепьяно, орган, там собирались друзья на драматические вечера, разыгрывая по ролям литературные произведения.

По окончании колледжа Скиннер был полон решимости стать писателем. В автобиографии он приводит письмо, в котором отец пытается убедить его отказаться от подобной карьеры: она не позволит ему заработать даже на кусок хлеба. Несмотря на предостережения, молодой Скиннер проявил упорство и целый год занимался художественным творчеством в Гринвич-Виллидж, литературном квартале Нью-Йорка. Письмо, полученное Скиннером от поэта Роберта Фроста, которому он отправлял несколько своих рассказов с просьбой не просто оценить их, но и дать совет по поводу будущей карьеры, стало решающим в выборе жизненного пути. Фрост советовал Скиннеру задуматься об этом до того, как он окончательно станет писателем. За это время Скиннер принял решение поступать в Гарвард на факультет психологии, которую он почти не изучал в колледже. Прежде чем принять подобное решение, он прочел книгу русского физиолога Ивана Павлова, чья теория условных рефлексов, основанная на опытах с собаками, была опубликована на английском в конце 1920-х годов. В 1929 году на международном конгрессе в Гарварде Павлов выступил с лекцией. Скиннер был знаком также с работами Джона Уотсона по бихевиоризму. Его теория и элегантный стиль письма захватили Скиннера. С той же жадностью в те годы Скиннер поглощал и философские труды Бертрانا Рассела.

В числе гарвардских педагогов Скиннера были Генри Мюррей, Эдвард Боринг и еще несколько представителей «интроспективной психологии», которая не соответствовала позитивистским и бихевиористским моделям, преобладавшим в его сознании. Большое влияние на молодого ученого оказал и философ Альфред Норт Уайтхед, благодаря которому Скиннер сблизился с Берtrandом Расселом. После успешной защиты диссертации Скиннер становится адъюнкт-профессором — сначала в Университете Индианы, позднее Миннесоты. В Университете Миннесоты он был научным руководителем Джона Кэрролла и Натаниэля Гейджа, которые впоследствии внесли существенный вклад в исследование проблем образования. В 1948 году он получает должность профессора в Гарварде.

В 1930–1940-е годы Скиннер занимался исследовательской деятельностью, подкрепляя теорию экспериментами в области «оперантного обусловливания» (operant conditioning). Результаты вошли в книги «Поведение организмов» (1938), «Наука и поведение» (1953) и «Вербальное поведение» (1957). Эти работы стали теоретическим фундаментом его новой образовательной технологии, известной как «программированное обучение» (programmed presentation) и вошедшей в монографию Скиннера «Техника обучения» (1968). Впервые возможность систематического применения концепции оперантного обусловливания в области образования обсуждалась Скиннером в статье, опубликованной в 1954 году в «Harvard Educational Review» (статья была переиздана в «Технике обучения»). Скиннер предложил модель запрограммированного изложения материала, который необходимо выучить, и так называемых обучающих машин для закрепления усвоенного.

Скиннер сам рассказывает о том, как заинтересовался применением своих психологических принципов в образовании. Однажды он пришел на урок математики к своей дочери, учившейся в четвертом классе. Внезапно ситуация показалась ему совершенно абсурдной. Там, в классе, находились «двадцать важных организмов», ставших жертвами инструкции, которая, как показалось Скиннеру, противоречила самой сути образовательного процесса. Его основное возражение против используемой дидактики состояло в том, что данная техника не использовала подлинных стратегий закрепления материала, имеющих целенаправленный эффект. В школах часто прибегают к похвале и наказанию, создавая искусственную мотивацию, и основой обучения становится не подлинный интерес к предмету, но совершенно посторонние цели. Вот широко известный комментарий Скиннера: «Ученик-американец, хорошо владеющий французским языком, может сказать: “Пожалуйста, передайте мне соль” и получит “пятерку”, в то время как французский ребенок просто получит соль!»

В 1954 году Скиннер принимал участие в симпозиуме, темой которого были современные направления психологии. Тогда он продемонстрировал методический аппарат, который мог направлять процесс обучения на основе положенных в его основу принципов. Доклад был затем опубликован в «Harvard Educational Review», что сделало Скиннера «основателем образовательной технологии».



Понятие программированного обучения, предложенное Скиннером в 1950 году, основывалось на принципах оперантного обусловливания (научения), на разработку которых у Скиннера ушло около двадцати лет. Материал для изучения должен быть представлен ученику пошагово, с акцентом как на уровне сложности, так и на отстоянии одной темы от другой. Ученик все время оказывается активно вовлеченным в процесс, поскольку должен отвечать на вопросы по ходу изучения материала, причем качество этих ответов оценивается автоматизированным образом при помощи специального устройства. Программа на основе ответов может обнаружить, что ученик действует по неверной методике. Таким образом, человек, дающий неправильный ответ, может быть направлен назад на более простой уровень, тогда как тот, кто в основном дает правильные ответы, перешагивает вперед — в том числе и пропуская часть материала. По каждой теме программа заставляет ученика так или иначе повторить материал несколько раз, после чего происходит переход к следующей теме.

Настоящий бум программированного обучения начался в 1960 году, когда школьное образование широко обсуждалось в США. Использование новой образовательной технологии в 1961 году стало основной темой ежегодной встречи Американской образовательной исследовательской ассоциации, а также Международного конгресса прикладной психологии, состоявшегося в Копенгагене в том же году. Основной вопрос, поднятый на этих и подобных им мероприятиях, состоял в том, насколько программированное обучение с использованием обучающих машин могло бы заменить живых учителей. Результаты дискуссии и практика использования таких машин в школах показывали, что новая технология могла бы служить *дополнением* к применяемым базовым навыкам, например дополнять арифметику и информатику. На конгрессе в Копенгагене кто-то из присутствовавших в аудитории спросил Роберта Глейзера, ведущего исследователя в области дидактики, действительно ли подлинная цель подобных машин состоит в «замене» учителей. Ответ стал почти легендой: «Учитель, который может быть заменен машиной, должен быть заменен ею!» Оглядываясь на пятьдесят лет назад, можно было бы сказать, что программированное обучение с использованием или без специальных машин не сыграло той роли, какую ему предрекали энтузиасты.

В последние двадцать лет в классах появились персональные компьютеры, гораздо более гибкие устройства, чем машины, использовавшиеся в середине XX столетия. Однако — и это гораздо важнее — несмотря на то что программирование способствовало лучшему структурированию учебного материала, мы начинаем все больше и больше понимать важность личного взаимодействия ученика и учителя. Сам Скиннер в своей статье, опубликованной в «Заметках преподавателей колледжа» (1963), оглядываясь назад, на «машинное» десятилетие, заявляет: «Преподавание — это содействие обучению. Можно учиться и без педагогов, но учитель подготавливает условия, делающие процесс обучения быстрее и эффективнее». В данной статье он не останавливается на том, к чему может привести тот факт, что машина не способна мотивировать ученика — в отличие от педагога, способного мотивировать благодаря человеческому взаимодействию. Не может машина работать и в качестве типовой модели. Так что взаимосвязь «учитель — ученик» остается решающей. Как бы то ни было, определенные технологические изобретения могут в ограниченном объеме использоваться в качестве дополнения.

Скиннер занимался также изучением практических аспектов так называемого «ситуационного управления» (contingency management) применительно к домашнему или школьному воспитанию, благодаря чему обнаружил, что результаты его теории закрепления материала были интерпретированы некорректно. В статье, опубликованной в журнале «Education» за 1969 год, он подчеркивает, что применимость принципов оперантных условий в учебной сфере нельзя трактовать как хвалебную песнь «свободному» образованию. При этом он особо акцентирует факт, что наказание легко приводит вовсе не к тому поведению, на какое рассчитывали. В статье «Свободный и счастливый ученик», опубликованной в 1973 году в «New York University: Educational Quarterly», Скиннер отмечает: «Естественный логичный итог борьбы за личную свободу в образовании состоит в том, что учителю следует, скорее, навязывать свой контроль ученику, а не отказываться от него. Свободная школа — это вообще не школа».

Другое изобретение Скиннера, нашедшее применение в области образования, не получило столь широкой известности. Речь идет о так называемом «Baby in a Box» — «младенце в коробке». Скиннер заявил, что в «стремительном новом мире», где

наука и технологии полностью изменили женскую работу по дому, должно появиться нечто, что облегчило бы заботу о детях. Традиционно ребенка заворачивали во множество одежек в соответствии с температурой и влажностью воздуха и оставляли в кроватке. Это требует от матери постоянных усилий, в частности, связанных со стиркой. «Ящик», сконструированный Скиннером, позволял ребенку находиться в нем голеньким, за стеклянной дверцей. Реакция ребенка регулировала температуру таким образом, что она поддерживалась на наиболее комфортном уровне. Первый год жизни дочери Скиннера Деборы прошел вот в такой «коробке».

Широкое общественное применение психологическая теория Скиннера нашла и благодаря публикации написанного им в 1948 году утопического романа «Уолден-2». Заголовок, безусловно, отсылает к знаменитой книге Генри Дэвида Торо «Уолден, или Жизнь в лесу» (1854), рисующей безоблачную жизнь вдали от городского шума. В своей книге Скиннер выступает в роли некоего социального изобретателя, описывающего общество, в котором знание о том, как побудить людей к определенным реакциям, скрывается. В романе есть фрагмент, где основатель нового общества, *alter ego* автора, произносит такие слова:

За всю мою жизнь меня посетила лишь одна навязчивая идея — но я был ею поистине одержим. Если говорить предельно прямо, то это идея заставить других поступать по-моему. «Контроль» — можно выразить ее так. Контроль за человеческим поведением. Когда я только начинал свои эксперименты, меня одолевало бешеное желание управлять. Я помню свою злость, когда прогноз оказывался ошибочным. Хотелось закричать своим «подопытным»: «Вы, убогодки! Ведите себя правильно! Ведите себя, как положено!»

Публикация романа «Уолден-2» (в том же году вышла знаменитая книга Джорджа Оруэлла «1984») была почти не замечена общественностью, по крайней мере, на европейской стороне Атлантики. Но в 1960-х годах, когда в атмосфере разочарования молодежи в общественном укладе по миру прокатилась волна студенческих возмущений, многие начали реализовывать на практике описанную в романе жизнь в «коммунах», как их называли. Продажи книги резко подскочили и достигли порядка миллиона экземпляров.

Представляя Скиннера шведской аудитории в середине 1970-х годов, я назвал его «Руссо XX столетия». Подобно французскому мыслителю, Скиннер писал о том, как ведет себя человеческая природа, погруженная в социальный контекст. В некотором смысле эту работу можно рассматривать как восполнение несбывшейся мечты автора стать писателем-фантастом.

Сам Скиннер считал своей самой важной книгой «По ту сторону свободы и достоинства»<sup>1</sup> — особого рода завещание. В широкой перспективе книгу можно рассматривать как вклад Скиннера в философию образования — поэтому она была названа «манифестом Скиннера». Это попытка выстроить концепцию основ человеческой природы и указать на важность этой концепции для построения лучшего общества.

Вот основные тезисы книги. «Свобода» и «свобода воли» в их традиционном понимании являются иллюзией. Мы должны отбросить свое высокомерие, мешающее нам признать, что человек является продуктом своего окружения, понуждающих обстоятельств. Вместо этого мы продолжаем верить в существование «души», как и в то, что где-то внутри нас находится некий центр, руководящий нашими решениями и поступками. На самом же деле наше поведение регулируется не «изнутри», но «извне». Поведение формируется исходя из его же результатов. Каждый человек является уникальным средоточием реакций — некоторые из них были и продолжают генетически трансформироваться от одного поколения к другому. Обусловливание, субъектами которого мы являемся благодаря социальной среде, определяет как «опыт» тот поведенческий комплекс, какой имеется в нашем расположении.

Представление о том, что индивид «ответствен» и «независим» — не более чем опасный миф на пути к благополучному обществу, где люди жили бы в мире и счастье. Если человечество хочет выжить, нужно использовать социальные технологии, построенные на научном и рациональном фундаменте — в данном случае, на применении оперантного обусловливания.

Скиннер отмечает, что в истории социальной философии именно Руссо подтвердил ценность положительного закрепления. Преподаватели в основном переоценивают важность негативного закрепления. Те, кто пишет о человеческой свободе, как правило, излишне превозносят альтернативные пути, стремясь избежать душевных волнений и наказаний, и часто игнорируют

<sup>1</sup> Skinner B. Beyond Freedom and Dignity. N.Y.: Alfred Knopf, 1971.

свободу, неотделимую от попытки достичь желаемой цели. Философские теории, порицающие контроль, на практике приводят к сохранению наказания. Скиннер особенно подчеркивает, что проблема свободы состоит в том, чтобы избавить человека не от *любого* контроля, но только от *некоторых* его проявлений.

Объяснение человеческих поступков внешними причинами квалифицировалось многими исследователями как угроза самооценке и чувству собственного достоинства. Коль скоро негативные последствия поступков выдвигают на передний план проблему свободы личности, положительные последствия вызывают к жизни вопрос о ценности индивида. Если человек поступает плохо, его считают ответственным за поступок и карают. Чем более мы преуспели в классификации внешних ситуаций, тем более снизили «ценность» индивида.

Довольно странно, но самые пылкие защитники традиционных понятий свободы и самооценки прибегают в процессе обучения к использованию упреков и наказаний исходя из допущения, что подобные действия пресекут нежелательное поведение. Но часто это приводит к обратному: тот, кто подвергается наказанию, старается уклониться от наказания, а не исправить свое поведение. Скиннер объясняет фрейдистские варианты подавления неврозов как уклоняющееся поведение.

Работу «По ту сторону свободы и достоинства» венчает кредо Скиннера: социальные науки, и в частности науки о поведении, должны стремиться к созданию более толерантного общества посредством развития адекватных стратегий формирования человека. Чтобы преуспеть в этом начинании, нужно перестать рассматривать человека как независимую сущность. Человек формируется в результате взаимодействия со средой. Коротко говоря, это означает, что науки о поведении должны следовать той же стратегии, что биология и физика.

См. также очерки о Руссо, Расселе, Уайтхеде в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Скиннера*<sup>2</sup>

The Behaviour of Organisms: An Experimental Analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1938.

<sup>2</sup> См. также полную библиографию работ Б. Скиннера: <http://www.bfskinner.org/BFSkinner/Bibliography.html>. — *Примеч. ред.*

Walden Two. N.Y.: Macmillan, 1948.

Science and Human Behaviour. N.Y.: Macmillan, 1953.

Science and the Art of Teaching // Harvard Educational Review. 1954. Vol. 24. P. 86–97.

Verbal Behaviour. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1957.

Teaching Machines // Science. 1958. Vol. 128. P. 969–977.

Cumulative Record. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1959.

Teaching Machines // Scientific American. 1961. November. P. 91–102.

Teaching Science in High School — What is Wrong? // Science. 1968. Vol. 159. P. 704–710.

The Technology of Teaching. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1968.

Contingency Management in the Classroom // Education. Milwaukee, WI, 1969. November-December. P. 1–8.

Contingencies of Reinforcement: A Theoretical Analysis. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1969.

Beyond Freedom and Dignity. N.Y.: Alfred Knopf, 1971.

Skinner's Utopia: Panacea, or Path to Hell? // Time Magazine. 1971. 20 September. P. 47–53.

On «Having» A Poem // Saturday Review. 1972. 15 July. P. 32–35.

The Free and Happy Student // New York University: Educational Quarterly. 1973. Winter. Vol. 5. P. 2–6.

Particulars of My Life. N.Y.: Alfred Knopf, 1976.

Reflections on Behaviourism and Society. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1978.

The Shaping of A Behaviourist. N.Y.: Alfred Knopf, 1979.

My Experience with the Baby-Tender // Psychology Today. 1979. March. P. 29–40.

A Matter of Consequences. N.Y.: Alfred Knopf, 1983.

What is Wrong with Daily Life in Western World? // American Psychologist. 1986. Vol. 41. No. 5. P. 568–574.

Upon Further Reflection. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1987.

### *Дополнительное чтение*

*Bjork D. W. B. F. Skinner — A Life. N.Y.: Basic Books, 1993.*

# Гарри Броуди (1905–1998)

Л. БРЕСЛЕР

Какой тип школьного образования соответствовал бы просвещенной заботе? Знание способствует просвещению, однако когда его свет проливается на заботу, это подразумевает постижение как научных истин, так и общечеловеческих ценностей... Знание, необходимое для просвещенной заботы, иногда называют мудростью, сочетающей в себе знание человеческой природы с ясным пониманием того, что может или не может быть достигнуто<sup>1</sup>.

Гарри Броуди родился в Польше, в небогатой еврейской семье. В четыре года он начал учиться в традиционной еврейской школе Хедер. В 1912 году семья эмигрировала в Массачусетс, и он поступил в американскую школу — совсем не зная английского. В 1929 году в Бостонском университете Броуди получил степень бакалавра по немецкой литературе и философии, а в 1935 году в Гарварде успешно защитил диссертацию — она была посвящена философии Кьеркегора, Бергсона и Уильяма Джеймса.

К образовательной тематике Броуди обратился в значительной степени под влиянием того антисемитизма, который царил в то время в американских университетах, мешая карьерам выпускников еврейского происхождения в университетах «Лиги плюща». Несмотря на престижный гарвардский диплом, полученный под руководством Уайтхеда<sup>2</sup> и Перри, в 1937 году Броуди согласился на должность преподавателя в Педагогическом колледже Норт-Адамс, штат Массачусетс, где стал читать общий курс философии и философию образования. В Норт-Адамсе Броуди познакомился со своей будущей женой. Из семьи фермеров, Дороти Хогарт

<sup>1</sup> Broudy H. The Real World of the Public Schools. N.Y.: Harcourt: Brace, 1972. P. 53.

<sup>2</sup> Броуди стал одним из последних студентов Уайтхеда, и, если верить его близким друзьям, влияние учителя нашло свое отражение как в стиле мышления, так и образе жизни Броуди.

стала для мужа настоящей поддержкой и неиссякаемым источником энергии. Мастерница на все руки, она избавила супруга от всех хозяйственных забот, следила за его распорядком дня, печатала рукописи. В Массачусетсе у них родился сын Ричард.

В 1957 году Броуди предложили должность в Педагогическом колледже при Университете Иллинойса, — назначение, предвещавшее долгожданную продуктивную карьеру. Философскому факультету Броуди предпочел специализацию в области образования, посвятив себя подготовке учебных планов и разработке педагогической методологии для высшего и среднего образования. Параллельно Броуди занимается научным исследованием проблем школьного обучения<sup>3</sup>. В 1974 году он вышел на пенсию — и в его честь была проведена трехдневная конференция «Применение знаний в личной жизни и профессиональной деятельности», но еще в течение пятнадцати лет продолжал состоять в университетских комиссиях, преподавал, консультировал. До последних дней Броуди жил в городе Урбана и даже девяностолетний любил бодро пройти по оживленной пешеходной дорожке на Рейс-стрит от дома до университета.

Я познакомилась с Броуди в конце 1980-х годов, еще студенткой, случайно наткнувшись на его работы. Они меня вдохновили. Мы встретились. Умный, чуткий, остро пронизательный, с тонким чувством юмора, в общении он был прост и излучал душевную теплоту. Впоследствии я много беседовала с его вдовой, друзьями, коллегами и студентами — и все мои собеседники подчеркивали эти удивительные качества Броуди. Руперт Эванс, декан Педагогического колледжа в 1950–1960-е годы, восхищаясь тем, сколь впечатляюще владел Броуди английским (из каждого разговора с Гарри он выносил для себя то или иное новое для себя слово), отмечал любовь к нему студентов и его выдающиеся профессиональные достижения. Не только коллеги Броуди относились к нему с почтительным уважением, но и руководство университета — президент, ректор. А Гордон Хоук, эксперт в области образования, не просто отмечал большой вклад Броуди в деятельность федеральных агентств и учебных ассоциаций, но не скупился на яркие примеры того, как Гарри вышучивал глупцов, не переноса умственной неподвижности. Уэйн Боумэн — философ в области музыки, работавший с Гарри

<sup>3</sup> Об этом написано в следующих книгах Броуди: *The Real World of the Public Schools* (1972a), *Truth and Credibility; The Citizens Dilemma, Paradox and Promise, The Uses of Schooling* (1988).



над докторской диссертацией, — говорил о том, как сам Броуди относился к тому, что он делает: о его интеллектуальном волнении, о внимании к точности формулировок и смыслу слов. «Именно Гарри впервые серьезно познакомил меня с направлениями и тенденциями философии, что позволило мне определить собственные пристрастия», — признался Боумэн.

Броуди был увлечен идеей применения демократических норм в сфере образования, особенно в отношении знания, положенного в основу учебных курсов средних школ — в силу общедоступности последних. Он различал вопросы «что есть хорошее знание?» и «что есть хорошее знание для...?», адресуя первый специалистам и акцентируя внимание на втором<sup>4</sup>. В отличие от Дьюи, Броуди не верил в прогрессивное образование, он считал его смелой, но тщетной попыткой восстановить качество жизни в маленьких американских городках. Полагая себя классическим реалистом<sup>5</sup> и проявляя глубокий интерес к экзистенциальным проблемам, Броуди исходил из мысли о существовании некоего набора ключевых идей и учебных навыков, какими должен овладеть каждый. Эти знания — без потерь в качестве — и должны быть перенесены в программу, которая сглаживала бы различия в бэкграундах, способностях и интересах обучающихся.

Совместимо ли высокое качество с демократией? Совершенство для Броуди неотделимо от качества личной и общественной жизни, качества общества самого по себе, и в меньшей степени оно связано для него с познавательными, научными или художественными достижениями индивида или общества в целом. Цель общего образования он видел в реализации индивидуальности: знание может служить средством достижения хорошей жизни как результат приумножения счастья путем самореализации личности. Важнейшую роль в этом процессе играет искусство. Естественно, Броуди был сторонником включения эстетических дисциплин в программу для *всех* учащихся, а не только для тех, кого сочтут одаренными или кто склонен к искусству.

Броуди обещал, что качество жизни повысится, если — с помощью образования — вкусы каждого смогут хотя бы чуть-чуть

<sup>4</sup> Vandenberg D. Harry Broudy and Education for a Democratic Society // Journal of Aesthetic Education. 1992. Vol. 26. No. 4. P. 5–19.

<sup>5</sup> В его книгах, написанных в Норт-Адамсе, и книге «Формирование философии образования» (*Building a Philosophy of Education*, 1961) описаны черты неохристотелизма.

приблизиться к уровню вкусов знатока, сформированных эстетическим образованием, и центральное место отводил способности ценить искусство как средству развития эстетической грамотности. Эстетическое образование, утверждал Броуди, предполагает по преимуществу знания, основанные на компетентности и эрудиции (а не демонстрацию себя). Образование, основанное на воображении, предполагает, что учащиеся постигают художественные образы, и те становятся источником ассоциаций и интерпретаций, создавая контекст, позволяющий расширить и углубить их понимание. Роль искусства сходна с ролью гуманитарных наук: сообщать ценности, умножать красоту, бороться с уродством и чувством ненависти, — значит, искусство принимает на себя скорее цели общего, а не специализированного художественного образования.

Подобно Дьюи, Броуди верил, что «эстетический опыт... противостоит серости, бессмысленности, бесформенности и пустоте времяпрепровождения»<sup>6</sup>. Однако в отличие от Дьюи, классический реализм Броуди выдвигал на первый план насыщенную примерами учебную программу, в большей степени ориентированную на приобретение знаний, чем лишь на решение задач. В исследованиях, проводившихся совместно с Джо Барнеттом и Отанел («Банни») Смитом, а позднее и в других своих работах Броуди приходит к выводу, что основным средством достижения этих ценностей обучения является изучение именно образцовых произведений искусства. Предложенная им программа для средней школы была привязана к оценке и восприятию «лучших» художественных творений — и в гораздо меньшей степени примеров традиционного и студийного творчества.

Той же ценностной логикой проникнуты взгляды Броуди на высшее образование. В годы Второй мировой войны он осознал: ученые и инженеры не всегда уделяют должное внимание возможным этическим последствиям своей работы, и назрела необходимость совершенствования этического чутья каждого человека, чтобы мудрость общества взяла под контроль науку и технологию (1943)<sup>7</sup>. Развитие воображения, эмоционального

<sup>6</sup> Broudy H. The Real World of the Public Schools. P. 35.

<sup>7</sup> В зрелые годы он посвящал много времени проблемам высшего образования и несколько лет отвечал за кадровое обеспечение Комиссии ректора Университета Иллинойса по реформированию студенческого обучения и жизни.

восприятия стали главными целями эстетического образования. Серьезное искусство создает чувственные образы, которые не поддаются осмыслению: порой незнакомое они делают привычным, порой — наоборот. Броуди, вслед за Сюзанной Лангер, утверждал: «Ученику следует созерцать эмоции, а не “иметь” их»<sup>8</sup>. Совершенствование эстетического опыта способствует расширению и разграничению комплекса чувств и ценностей. Следовательно, эстетический опыт пронизывает образовательный процесс, освещая весь путь познания.

Броуди не остановился на теоретическом этапе и попытался реализовать свои идеи применительно к практическим задачам школьного образования. В исследовании «История без истерии», написанном в 1943 году в ответ на публикацию результатов тестов по истории, он заявил, что низкие оценки всего лишь демонстрировали неприменимость исторических фактов в повседневной жизни студентов-первокурсников — тестирование прошли несколько тысяч. Цель преподавания истории, писал Броуди, состоит не в заучивании фактов, но «в умении интерпретировать современные проблемы сквозь призму истории». Этой теме он посвятил несколько книг включая последнюю (1988), где им показаны ограничения школьной методики повторения/прилежания и на первый план выдвинуты интерпретация и ассоциация. Продукты интерпретаций и ассоциаций используются в школьном обучении как строительная среда. Они присутствуют и в повседневной жизни, маскируемые под осведомленность, но этим демонстрируется скорее способность эрудита приблизиться в понимании проблемы к уровню специалиста, а вовсе не способность специалиста припомнить некие факты для решения задачи.

Броуди считают выдающимся философом образования второй половины XX века. Однако его наиболее важный вклад как ученого составляют работы по эстетическому образованию в области изобразительных искусств. Менее признанными, но не менее важными являются его исследования в области музыкального образования<sup>9</sup>. Начиная с 1950 года тема эстетическо-

<sup>8</sup> *Broudy H. Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1972.*

<sup>9</sup> *Bresler L. Harry Broudy's Aesthetics and Music Education // Research Studies in Music Education. 2001. December; Colwell R. Goodness and Greatness: Broudy on Music Education // Journal of Aesthetic Education. 1992. Vol. 26. No. 4. P. 37–48.*

го образования стала для Броуди центральной даже в рамках дискуссий на общие педагогические темы (например, о пользе школьного образования или о том, как интеллектуальные дисциплины могут быть преобразованы в программу общего образования в демократическом обществе). Приезд Броуди в Университет Иллинойса, где читались серьезные образовательные курсы по музыке и изобразительным искусствам, способствовал укреплению его интереса к эстетическому образованию и будущим достижениям в этой сфере. В те годы Чарльз Леонард, преподаватель музыки, обладающий яркой харизмой, глубоко интересующийся эстетикой и внедрением ее норм в практику, как раз составлял докторскую программу по музыкальному образованию. Разглядев в Броуди выдающегося ученого, он стал посылать на его лекции своих студентов, среди которых были будущие ведущие музыкальные педагоги (такие как Беннетт, Реймер, Уэйн Боумэн). Позднее им предстояло развить его идеи в сфере философии музыкального образования. Таким образом, влияние Броуди в сфере музыкального образования распространялось не только через его собственные публикации, но и через успехи обучавшихся у него студентов.

Выстроенная Броуди концепция музыкального образования выросла из опубликованной им в 1950 году статьи, где он анализирует формирование обыденного сознания и вкуса, по отношению к которым разговорная речь, мышление и искусство являются одновременно и порождающей причиной, и способом выражения. Броуди дает философское толкование необходимости использования «лучшей» музыки, что становится важнейшим шагом в сфере музыкального образования. Как выразился Ричард Колвелл, «в 1958 году идея философских оснований музыкального образования ошеломила представителей этой профессии»<sup>10</sup>. Броуди, утверждает Колвелл, «писал так хорошо, как смогли бы немногие преподаватели из мира музыки». В 1970–1980-х годах, отстаивая ключевую роль художественного образования, Броуди пишет множество заметок и книг, важнейшие из которых: «Просвещенная забота» (1972) и «Роль изображений» (1987)<sup>11</sup>. Борьбу за художественное образование,

<sup>10</sup> Colwell R. Op. cit. P. 44.

<sup>11</sup> Broudy H. *Enlightened Cherishing: The Role of Imagery in Learning*. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987; см. также: *How Basic is Aesthetic Education? or Is 'RT' the Fourth R?* Статья,

смещающуюся из периферии к самому ядру школьного образования, Броуди обозначил как напряжение между «приятным» и «необходимым». Он заявлял, что воображение, развиваемое художественным образованием, обеспечивает важнейшую поддержку остальным функциям мышления ученика.

По мнению Броуди, к навыкам восприятия и конструирования художественного образа необходимо добавить такой компонент, как знание принципов критики, истории искусства и его философских оснований. Эстетическое восприятие он рассматривал аналогично «чтению текста, где текст является образом или множеством образов»<sup>12</sup>. Общение с искусством требует особого языка, который бы позволял ученику и учителю понимать произведение искусства — и друг друга. Броуди отстаивал взаимосвязующий диалог художественного факта и его будущего восприятия, ибо творчество зависит в большей степени от способности оценить произведение искусства, нежели от исследования самовыражения. Он развивал учебную стратегию сканирования, или концентрации на чувственных, технических, формальных и выразительных особенностях произведения искусства. Этот метод был положен в основу различных учебных планов по искусству (например, в курсе по архитектуре Мишель Олсон, по музыке — Кэрролла Холдена, а также по образованию в сфере изобразительных искусств Нэнси Руше) и стал ключевой идеей Центра искусств Поля Гетти в Калифорнии.

Философский базис, подведенный Броуди под музыкальное образование, можно назвать первой четко сформулированной философией музыкального образования. Однако его пропаганда знания *о* музыке (а не знания *самой* музыки), как и пренебрежительное отношение к традиционным оркестрам и певческим представлениям как факультативной деятельности студентов расходились с традициями и интересами преподавателей музыки и искусства. Университетской общественности показалась излишне радикальной позиция Броуди, согласно которой сту-

представленная на годовом собрании Ассоциации по контролю и развитию учебных программ. Хьюстон, Техас, 19–23 марта 1977 года; Arts Education: Necessary or Just Nice // The Phi Delta Kappan. 1977. Vol. 60. No. 5. P. 347–350; A Common Curriculum in Aesthetics and Fine Arts // Fenstermacher G., Goodlad G. (eds). Individual Differences and the Common Curriculum. Chicago: University of Chicago Press, 1983.

<sup>12</sup> Broudy H. The Role of Imagery in Learning. P. 49.

денческое искусство не обладает необходимой художественной ценностью («неиспорченная естественность детства, раскованное невежество новичка прослеживаются здесь больше, чем опытная зрелость»<sup>13</sup>), и, следовательно, не может служить целям эстетического образования, как и не должно демонстрироваться в студии/на представлении. Однако идеи Броуди и его аргументы о центральной роли искусства в школьной программе резонансом отозвались в миссии, заявленной Центром искусств художественного музея Гетти<sup>14</sup>, целью которого стало создание истории искусства, художественной критики и эстетики — наравне с основанием студий. В 1980-е годы работы Броуди (вместе с исследованиями Элиота Эйснера) ознаменовали собой новую философию художественного образования, которая обозначила границы самовыражения как *raison d'être* эстетического образования. Не оставляя без внимания ни один вид искусства и откликаясь на все проявления эстетического опыта, Броуди стал ведущей фигурой в движении за эстетическое образование, а его идеи инициировали создание образцового официального курса по изобразительному искусству.

Если посмотреть на проблему шире, исходной точкой работы Броуди стало преодоление им раскола между этикой и эстетикой, будоражившего умы исследователей на протяжении двух сотен лет со времен Канта. Этическое обоснование эстетики, предложенное Броуди, вновь подчеркнуло независимость, обособленность сферы искусства, «искусства ради искусства», отсылая нас к эстетическим теориям Платона и Аристотеля. Данная концепция позволяет сделать важнейшие выводы относительно образования: затрагивая принципы подготовки учебных планов и педагогической методологии, она смещает задачи различных художественных дисциплин к общим образовательным целям. Взаимозависимость этики и эстетики вновь появляется в работах Уэйна Боумэна по музыке, Сьюзи Гэблик по изобразительному искусству, а также исследователей эстетического в окружающей среде. В зарождающемся качании маятника постмодернизма подобные явления свидетельствуют о смещении акцентов с деконструкции к обновленному пониманию целей и значения эстетического образования.

<sup>13</sup> Broudy H. Enlightened Cherishing.

<sup>14</sup> Учрежден в 1982 году.

См. также очерк об Эйснере в данной книге и очерки об Аристотеле, Платоне, Дьюи, Уайтхеде в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

Выражаю признательность Дороти Броуди, Руперту Эвансу, Гордону Хоуку, Чарли Леонарду и Бобу Стейку, которые несколько раз встречались со мной для обсуждения различных аспектов жизни и деятельности Броуди; Юнис Бордман, Уэйну Боуману, Бику Колвеллу, Ральфу Пейджу и Лу Смит за предоставленную ими важную информацию, а также Саше Ардишвили, Дороти Броуди, Руперту Эвансу, Гордону Хоуку и Бобу Стейку за внимательное прочтение моей статьи и ценные замечания.

### *Основные сочинения Броуди*

- History without Hysteria // School and Society. 1943. Vol. 58.  
 The Real World of the Public Schools. N.Y.: Harcourt: Brace, 1972.  
 Enlightened Cherishing: An Essay on Aesthetic Education. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1972.  
 How Basic Is Aesthetic Education? Or Is 'Rt the Fourth R?' // Educational Leadership. 1977. Vol. 35. No. 2. P. 139.  
 The Role of Imagery in Learning. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987.  
 The Uses of Schooling. L.: Routledge and Kegan Paul, 1988.

### *Дополнительное чтение*

- Bresler L. Harry Broudy's Aesthetics and Music Education // Research Studies in Music Education. 2001. December.  
 Colwell R. Goodness and Greatness: Broudy on Music Education // Journal of Aesthetic Education. 1992. Vol. 26. No. 4. P. 37–48.  
 DiBlasio M. The Road from Nice to Necessary: Broudy's Rationale for Art Education // Journal of Aesthetic Education. 1992. Vol. 26. No. 4. P. 21–35.  
 Margonis F. Harry Broudy's Defense of General Education. Unpublished MA thesis. Champaign: University of Illinois, 1986.  
 Smith R. On the Third Realm — Harry S. Broudy: A Life Devoted to Enlightened Cherishing // Arts Education Policy Review. 1999. Vol. 101. No. 2. P. 34–38.  
 Vandenberg D. Harry Broudy and Education for a Democratic Society // Journal of Aesthetic Education. 1992. Vol. 26. No. 4. P. 5–19.

# Симона Вейль (1909–1943)

Р. СМИТ

Вопреки традиционным убеждениям, мы движемся от общего к частному, от абстрактного к конкретному. (Это важнейший вывод для преподавания)... Именно из искусства мы черпаем идею того, что есть частное... Источник искусства — в религии. Оно принадлежит религии и тому мастерству, которое достижимо в представлении индивидуальности; оно принадлежит чувствам (дружба, любовь, привязанность), которые каждый человек испытывает по-своему. Повесить ярлык, классифицировать чью-то единственную в своем роде любовь — как это нечестиво<sup>1</sup>.

Симона Вейль родилась в Париже, в состоятельной еврейской семье. В десять лет она заявила, что считает себя коммунисткой: сострадание к беднякам и угнетенным станет неизменной темой ее жизни и книг. Вейль училась в Сорбонне, где благодаря своему аскетизму и политическим убеждениям работала прозвище «красная дева». После окончания университета она преподавала в средней школе в Ле-Пюи. То, что все свое свободное время она посвящала безработным, вкупе с отказом готовить учеников к экзаменам в крайне сжатые сроки вместо полноценного обучения, послужило причиной ее увольнения. Затем был трудный год ее работы на заводе, после чего Вейль отправилась в Испанию сражаться на стороне испанских анархистов в Гражданской войне. Несчастный случай с горячим маслом положил конец этому ее участию. В 1942 году семья Вейль бежала от фашистского преследования в Америку. Оттуда Симона перебралась в Англию, где планировала присоединиться к движению «Свободная Франция». В Англии она заболела туберкулезом, и течение болезни осложнилось ее нежеланием принимать пищи больше, нежели полагалось по норме ее со-

<sup>1</sup> Weil S. Lectures on Philosophy / H. Price (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1978. P. 59.



отечественникам в оккупированной Франции. Умерла Симона Вейль в туберкулезном санатории в Эшфорде, графство Кент. Все ее книги были опубликованы посмертно.

Чтобы лучше понять Симону Вейль, нужно помнить о ее приверженности — вопреки еврейскому происхождению — неоплатонизму и христианскому мистицизму. Она считала, что человечество естественным образом пытается окружить себя утешением, которое черпает в фантазии. Мы подобны узникам платоновской пещеры (Republic, Book VII), принимающим тени за реальность и не желающим освободиться от цепей, покинуть тепло костра, отбрасывающего эти тени, чтобы вырваться на яркий солнечный свет. Вейль обозначает это всеобщее состояние термином «тяжесть»: она даже более естественна для нас, чем сила земного притяжения. Наш разум и интеллект не могут стать здесь надежными проводниками, поскольку мы будем использовать их, пребывая в неверном состоянии *духа*, не более как искусный самообман. Или, подобно Эдипу, ставшему символом человеческого рода, мы обладаем лишь одним мастерством, помогающим нам в решении загадок и головоломок, но совершенно беспомощны в самопознании и способности проникать в суть вещей.

Нам нужно не расширение интеллектуальных способностей, а нечто подобное пере-ориентации, источником которой является де-центрирование или «бескорыстие» — этот процесс Вейль обозначает термином *décréation*. «Каждый человек представляет себя центром мира»<sup>2</sup>, и нужна необыкновенная сила, чтобы отказаться от такой позиции, ведь мы верим в нее не только разумом, но и образной частью нашей души. Нам нужно увидеть вещи и людей в их уникальной особенности, а не как экземпляры общих категорий. «Душа опустошает себя от всего содержания, чтобы впитать в себя бытие таким, каким она видит его, в точности как оно есть, во всей его истине»<sup>3</sup>. Противостояние требованиям своего эгоизма, вечно недовольного «я» приводит к обостренному чувству реальности, которое, в свою очередь, еще более ослабляет наш эгоизм.

<sup>2</sup> Reflections on the Right Use of School Studies with a View to the Love of God // Weil S. Waiting on God / E. Crauford (transl.). N.Y.: G. P. Putnam's Sons, 1951. P. 114.

<sup>3</sup> Ibid. P. 115.

Эта *décréation* особенно необходима, когда мы сталкиваемся со страданиями других:

Тем, кто несчастен, не нужно ничего в этом мире, кроме людей, готовых уделить им внимание. Способность подарить свое внимание страдающему — такая редкая и трудная вещь; это почти чудо; это и есть чудо. Почти все из тех, кто считает себя обладающим такой способностью, на самом деле ошибаются<sup>4</sup>.

Крайне сложно испытать страдания других искренне и во всей полноте: поэтому мы склонны предаваться сентиментальности или чересчур очаровываться ими. Мы не способны должным образом справиться и со своими собственными слишком скорбными страданиями. Мы попадаем в ловушку мазохизма и воображаем себе, что страдание каким-то образом случайно станет искупительным. И только праведник может противостоять перекладыванию своих страданий на других людей. Душа освобождается от состояния «тяжести» любовью, и особенно, пониманием красоты, которая ближе всего к любви<sup>5</sup>.

И снова мы видим сходство с теорией Платона, согласно которой человек может совершить длинное странствие от любви к прекрасному юноше к любви к произведениям искусства (которые дают нам идею индивидуального), далее к Идее Красоты и, наконец, к любви к Благу самому по себе. Основное отличие состоит в том, что для Симоны Вейль отдельные вещи этого мира обладают искупительной силой, и они не просто переступают пределы того пути, по которому странник движется к высшим вещам. «Созерцание отдельных вещей возвышает человека и отличает его от животных»<sup>6</sup>. Любовь к миру странника возвращает его назад в платоновскую пещеру, подобно тому как сама Симона Вейль оставила свои философские исследования, чтобы присоединиться к рабочим беднейшей фабрики во Франции.

Важнейшей идеей становится понятие *внимания*. Подлинная забота означает взгляд на мир в свете Блага, освобожденный от яда личных страхов и фантазий, которые часто мешают нашему восприятию и суждениям. Это будет ясное и незамутненное видение, а не взгляд «сквозь темное стекло».

<sup>4</sup> Reflections on the Right Use of School Studies... P. 115.

<sup>5</sup> The Notebooks of Simone Weil / A. F. Wills (transl.). N.Y.: G. P. Putnam's Sons, 1956. P. 384.

<sup>6</sup> Weil S. Lectures on Philosophy. P. 59.

Внимание требует приостановки наших собственных мыслей, жизни в обособленности, пустоте, постоянной готовности быть пронизанным объектом. Для этого нужно держать в сознании иное знание, приобретенное нами, — совсем близко к этим мыслям, но на более глубоком уровне, и не входя с ними в контакт...<sup>7</sup>

Неверно определять внимание как нечто подобное акту воли. Действительно, мы должны непрерывно работать над совершенствованием моральной пронизательности, и тем не менее она может прийти к нам почти *ex nihilo*, когда качество нашего внимания как раз достаточно и истинно. Именно это состояние Симона Вейль называет термином *благодать*. Это состояние, в котором, если использовать заголовок одной из ее работ, мы пребываем в «ожидании Бога».

Может показаться, что эти идеи, по сути, имеют религиозный характер, напоминая мистицизм Юлиании Норвичской или дзэн-буддизм, ведущая идея которого, согласно Симоне Вейль, это призыв «к чистому постижению, без примесей мечтаний»<sup>8</sup>. При этом Вейль настаивает, что обоснование подобным идеям следует искать в самой обычной образовательной практике. Она пишет, что «развитие способности внимания формирует действительный объект и почти исключительный интерес» к школьному обучению<sup>9</sup>. Упражнения по написанию латинской прозы или решение задач по геометрии могут стать обучением правильному вниманию, которое однажды может стать бесценным для таких же, как мы, людей в час их нужды. Следовательно, как настаивает Симона Вейль, учеба в школе может обладать мощным духовным эффектом, «совсем не похожим на любое частное религиозное убеждение»<sup>10</sup>. Здесь также сильна связь с любовью:

Интеллект может руководствоваться только желанием. Чтобы возникло желание, нужно получать удовольствие и радость от работы. Разум развивается и приносит плоды только в радости... Это та часть, которую в процессе учебы играет радость, создающая подготовку для духовной жизни<sup>11</sup>.

<sup>7</sup> Reflections on the Right Use of School Studies... P. 108.

<sup>8</sup> Ibid. P. 406.

<sup>9</sup> Ibid. P. 109.

<sup>10</sup> Ibid. P. 116.

<sup>11</sup> Ibid. P. 109.

Возможно, развитие ремесленных навыков может работать подобным же образом. Когда мы упражняемся в такого рода мастерстве, мы открываем себя материалам, приспосабливаемся к качеству дерева, которое строгаем, или обоев, которые клеим. Мы используем наше мастерство, но всегда обладаем лишь внешней осведомленностью о нем, если вообще знаем что-либо. Неосознанная гармония может пронизывать работу в саду, приготовление пищи или даже вождение машины. Совершая эти действия правильно, мы одухотворяем их. Внимание может быть взлелеяно не только в процессе научного изучения, но и в процессе профессиональных упражнений.

Философ Айрис Мёрдок заимствовала и углубила некоторые элементы теории Симоны Вейль. В книге «Суверенность Блага» есть знаменитый пример того, как женщина может тщательно исследовать свои ощущения и увидеть, что ее «дерзкая, хорошо знакомая, надоедливо юная» невестка может в равной степени, а возможно, и предпочтительно, считаться непринужденно и восхитительно юной. Здесь мы видим попытку правильного, а не импульсивного восприятия — без зависти, предубеждений и нервов. Мы могли бы рассмотреть важность подобного аспекта нравственной жизни для образования. При этом нужно обратить внимание, что для детей, схватывающих различие, например, между *запугиванием* и *поддразниванием*, вопрос «неужели тебе понравится, если кто-то поступит с тобой так» создаст скорее не почву для размышления, но проблему видения фактов в различном свете, с различной степенью внимания. Следовательно, и для учителя существует разница между видением ученика или студента как, с одной стороны, ленивого и безразличного, и с другой — потерявшего доверие и, следовательно, с неохотой выражающего свою точку зрения.

Идеи Симоны Вейль, безусловно, побуждают нас обратить внимание на современные проблемы воспитания и обучения молодежи. Мы разделяем убеждение Айрис Мёрдок в том, что телевидение и другие современные технологии притупляют нашу способность видеть детали окружения<sup>12</sup>. Вносят ли хоть какой-нибудь вклад в качество нашего внимания «всемирная паутина» или наш торопливый переход по одной из ее ссылок

<sup>12</sup> Murdoch I. *Metaphysics As a Guide to Morals*. L.: Chatto & Windus, 1992. P. 330.

и ожидание загрузки сайта? Возможно, нам следует учить детей «не только рисовать, но и *вглядываться* в изображение»<sup>13</sup>. Хорошие педагоги учат правильности и истинности, но помимо этого в школах нужно учить размышлению, способности к тихому созерцанию, которую не в силах рассеять даже постоянный фоновый гул нашего эго. Следующий отрывок из работы Айрис Мёрдок живо отражает дух философии образования Симоны Вейль и напоминает нам о том, как далеки от нее современные школы и университеты:

Обучение есть нравственный процесс, поскольку оно аскетично. Ослабляя наш эгоизм и углубляя понимание истины, оно дает нам более глубокое, тонкое и мудрое видение мира. Быть внимательным и постигать вещи правильно — вот чему нужно учить в школах. Творческая сила требует от нас этих способностей. Интеллектуальное и профессиональное обучение становятся началом новой ступени сознания, деталей восприятия, способности наблюдать. Они меняют наши желания, наше бессознательное движение желания и отвращения. Быть внимательным — значит заботиться. Учиться желать учиться<sup>14</sup>.

См. также очерк о Платоне в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Вейль*

Место публикации — Нью-Йорк, если не оговорено иное.

Waiting on God / E. Crauford (transl.). G. P. Putnam's Sons, 1951.

Gravity and Grace / A. Wills (transl.). G. P. Putnam's Sons, 1952.

The Need for Roots / A. Wills (transl.). G. P. Putnam's Sons, 1953.

The Notebooks of Simone Weil / A. Wills (transl.). 2 vols. G. P. Putnam's Sons, 1956.

Lectures on Philosophy / H. Price (transl.). Cambridge: Cambridge University Press, 1978.

### *Дополнительное чтение*

Le Roy Finch H. Simone Weil and the Intellect of Grace. N.Y.: Continuum, 1999.

Little J. P. Simone Weil: Waiting on Truth. Oxford: Berg, 1988.

McLellan D. Utopian Pessimist: The Life and Thought of Simone Weil. N.Y.: Poseidon Press, 1990.

<sup>13</sup> Ibid. P. 329.

<sup>14</sup> Ibid. P. 179.

## Джозеф Шваб (1910–1988)

Я. ВЕСТБЕРРИ, М. Д. ОСБОРН

Нужно всегда опираться на образовательную программу, не на идеальное или абстрактное изложение, но на реальную вещь, конкретный случай, во всей его полноте и с учетом его уникальности, на весь массив фактов, относительно которых безмолвствует теоретическая абстракция<sup>1</sup>.

Джозеф Шваб известен как один из выдающихся теоретиков построения образовательных программ второй половины XX столетия. Его работа, будучи прямым философским наследием теорий Джона Дьюи, Роберта Хатчинса, Ричарда Маккеона, указывает на те же противоречия и парадоксы, присущие идеальному представлению об образовании в демократическом обществе, какие были затронуты этими мыслителями. Шваб вслед за Дьюи утверждал, что образовательная программа должна основываться на мотивированном изучении культуры или предполагать — при должной осведомленности — обдуманное участие в обмене идеями, занимающими ключевое место в политическом и социальном сообществе. Однако в основе подобного типа образования заложено фундаментальное противоречие: аргументированное обсуждение культуры предполагает глубокое понимание ее артефактов, противореча тем самым американскому идеалу эгалитарности.

Шваб пытался разрешить этот парадокс, подчеркивая важность контекста и исследования. В очерке «Практика: язык образовательных программ»<sup>2</sup> он утверждает:

Материал для конкретной образовательной программы будет состоять не только из таких частей, как «наука», «литература», «процесс». Напротив, компонентами будут отдельные сужде-

<sup>1</sup> Schwab J. The Practical: A Language for Curriculum // School Review. 1969. Vol. 78. P. 12.

<sup>2</sup> Ibid. P. 13.

ния в рамках определенного содержания, со своим словарем, синтаксисом и риторикой. Это будут отдельные своего рода романы, короткие рассказы или лирические стихи, и, хорошие или плохие, каждый будет звучать по-своему. Это будут особые действия по поводу особых проблем в заданной последовательности... Более того, предполагаемым адресатом такой образовательной программы станет не ребенок вообще и даже не класс или разновидность детей, описанные в книгах по психологии и социологии. Адресатом будет совершенно определенный детский тип и, внутри него, индивидуальный ребенок.

На протяжении всей карьеры Шваба как педагога и ученого интуиция влекла его именно в *этот* класс, где для тщательного изучения особенностей учеников в его распоряжении был именно *этот* семестр, где в рамках *этого* курса и *этой* программы уже зарождался вечный интерес к «здесь и сейчас» следующего класса. Лучшей иллюстрацией подобного подхода являются книги и статьи Шваба: обычно они писались по определенному случаю, чтобы стать выражением конкретной увлеченности, и лишь иногда задумывались для разработки темы, идущей после эссе, над которым велась работа в данный момент.

Почти пятьдесят лет Джозеф Шваб работал в Чикагском университете и жил в университетском городке в Гайд-парке. В университет он поступил пятнадцатилетним, и в 1930 году у него уже была степень бакалавра по английской литературе. В 1931 году он начал писать диссертацию по биологии и в 1939 году получил докторскую степень за исследования в области генетики. В 1937 году он на год покидает Гайд-парк ради стажировки в области научного образования в Педагогическом колледже Колумбийского университета, где занимался разработками в области психометрии и помогал в составлении учебных планов, завершая при этом работу над докторской диссертацией. В 1938 году он вернулся в Чикаго в качестве преподавателя биологии на младших курсах. В 1974 году Шваб ушел на пенсию с должности профессора кафедры естественных наук. Позднее он присоединился к коллективу Центра изучения демократических институтов в Санта-Барбаре, штат Калифорния, — независимой организации, основанной Робертом Мэйнардом Хатчинсом, ректором — с 1929 по 1951 год — Чикагского университета.

В первые годы работы в Чикаго Шваб стал одним из самых преданных помощников Хатчинса в его попытке вдохнуть но-

вую жизнь в либеральное образование. Написанное Швабом зрелые годы может быть понято только как отражение этой работы, сформировавшей его личность и убеждения. Эра реформ колледжа, начавшаяся в 1930 году, продолжалась до 1950 года, но принцип коллегиальности, особый способ мышления, принятый тогда порядок навсегда остались со Швабом. Все, что вышло из-под его пера позже, и большую часть его профессиональной деятельности можно интерпретировать как попытку более глубокого и контекстуального анализа результатов, полученных в те годы в колледже.

К 1940 году, в возрасте тридцати одного года, Шваб стал одним из ведущих членов группы преподавателей, преданных реформистским устремлениям Хатчинса. Как ученый, проявлявший интерес к проблемам общего образования, он был высоко оценен близким окружением Хатчинса — Мортимером Адлером и Кларенсом Фаустом (с 1941 года он возглавлял колледж). Интеграция науки в проект общего образования всегда была фундаментальной, но труднодостижимой целью. Ранние работы Шваба о природе научного познания и роли ученых отражают его попытки исследований в этом направлении. Однако в 1940 году представление Шваба о либеральном образовании только зарождалось. Он верил в дискуссионную модель преподавания, потенциальную значимость проекта «Великие книги»<sup>3</sup> и возможность экстраполяции научных достижений в сферу общего образования. Он был страстно увлечен изучением взаимосвязи науки, ценностей и образования — это была тема его первого опубликованного исследования по образованию (1941). Однако ему не удалось разработать последовательной концепции, позволяющей систематизировать его идеи и интересы. Интеллектуальный каркас, необходимый для структурирования идей, сформировался лишь в 1942 году после начала работы с Ричардом Маккеоном, студентом Джона Дьюи, в ходе планирования четырехлетней бакалаврской программы, открытой в том же году.

По мнению Маккеона и его коллег, основные задачи образования и, следовательно, учебной программы, базируются на трех

<sup>3</sup> «Великие книги западного мира» — многотомник (54 тома в первом издании, вышедшем в 1952 году), включающий лучшие произведения и идеи человечества за последние три тысячелетия. Проект был начат в Чикагском университете Р. Хатчинсом и М. Адлером. — *Примеч. ред.*



ключевых понятиях. Одно из них — идея культуры и ее элементов. Второе понятие сфокусировано на понимании проблем, стоящих перед культурой, и природы изменений способов видения и переживания элементов культуры. Эти понятия выводят на третье — идею личного опыта и поиска решения проблем, которые ставит культура. Именно этому руслу аргументации следовало теоретическое обоснование учебного плана 1942 года, разработанного командой Маккеона: в основу программы были положены понятия *культуры*, *личности* и *общности*, а также их синтез в понятии *опыта*. Фундаментальный интерес для Ричарда Маккеона представляла задача интерпретации пережитых на опыте представлений о некоторой проблеме. Традиционно задача извлечения смысла из комплекса библейских и философских текстов возлагалась на такую дисциплину, как *герменевтика* или *истолкование*, и именно она привлекла внимание Маккеона. Из герменевтики он почерпнул как технику, так и методологию, которые могли бы быть использованы при интерпретации семантической структуры выражения и, потенциально, методов, применяющихся в образовании. Чтение требует внимания как к самому тексту, так и к категориям истолкования, которые привносит в этот текст интерпретатор. Следовательно, использование герменевтики как методологического каркаса учебных планов предполагает как внимание к семантическим проблемам, заложенным в самой исследуемой работе, так и к сознанию учеников, выступающих в роли ее читателей.

В то время как другие исследователи использовали результаты работы Маккеона применительно к конкретным дисциплинам, Шваб экстраполировал данную схему в область преподавания, на теорию и практику учебных программ. Именно он попытался найти в терминологии, предложенной Маккеоном, метод целостного выражения концепции либерального образования. По рекомендации Маккеона Шваб обратился к работам Джона Дьюи, в которых обнаружил систему взглядов, совместимую с его собственными интересами и убеждениями. Взаимосвязь прослеживалась на уровне видения и оценки столь заветных для Шваба понятий общности и диалога. Предложенное Дьюи описание процесса исследования всецело захватило Шваба, оказав основополагающее влияние на его концепцию. Шваб обнаружил, что Дьюи не предложил никакой «теории» познания или образования в общепринятом смысле слова. Скорее,

это было приглашение к исследованию, *подход* к задаче убедить своих читателей обратиться к практике.

В 1949 году Шваб был приглашен на факультет педагогики, декан которого, Ральф Тайлер, побудил его обратить внимание на формальное исследование логического обоснования либерального образования. Также к обобщению личного опыта и интересовавших его проблем подталкивало и постепенно возrastавшее участие Шваба в преподавании философии образования на факультете. В 1951 году Шваб опубликовал свое первое исследование, посвященное учебным планам: работа называлась «Методы диалектики против догматических крайностей в отношении либерального образования» и была построена таким образом, что предмет обсуждения четко очерчивался посредством множества *тем* или *общих мест*, которые упорядочивали доказательную базу рассказчика. Этот стиль стал фирменным знаком работ Шваба и впоследствии был дополнен предложенной Дьюи интерпретацией опыта, а также аристотелевскими категориями, которые Шваб начал регулярно использовать в качестве источника общих положений. Таков был не имеющий аналогов метод анализа проблем учебных планов.

В очерке «Эрос и образование» (1954) намечается смещение акцентов с интеллектуальной сферы, изучением которой занимались Хатчинс и Маккеон, к идеям личности, свободной индивидуальности и жизненного опыта. Именно в этом варианте концепции образования Шваба мы отчетливо видим влияние Дьюи, подчеркивавшего роль неразрывности и роста опыта. Человек обладает даром мыслить рационально, т.е. интеллектуальной способностью, а также эмоциональной и чувственной. Человеческое поведение берет свое начало во всех этих источниках, однако эмоциональные способности развитого, сильного характера сформированы таким образом, что они нацеливают личность на получение удовольствия от поступков, приносящих людям добро. Человеческое поведение проистекает из причин, мотивированных желанием, и желания, обусловленного причиной, следовательно, развитие личности достигается в результате тренировки или обучения наших иррациональных способностей, таких как личное поведение, согласно критериям блага.

Шваб, как и Дьюи, снова и снова акцентирует внимание на дискреционных аспектах личного и группового поведения. Он вновь и вновь описывает, *как* нужно знакомиться с проблема-

ми и решать их, но не *каковым* является или может являться их решение. Следуя данной методологии, все работы Шваба нацелены, скорее, на *характеристику*, а не предписание того, каким следует быть преподаванию и либеральному образованию, как можно было бы разрабатывать образовательные программы. Однако подобный акцент на дискреционном характере интеллектуальных способностей неизбежно таит в себе одну проблему, что подтвердил и сам Шваб в работе «Наука и гражданский дискурс» (1956), — речь идет о различиях в потребностях элит и потребностях основной массы населения.

Начиная с 1959 года Шваб стал проводить меньше времени в Чикагском университете: он начал участвовать в работе Исследовательского центра Меллона при Еврейской теологической семинарии и федеральных программах по разработке учебных планов в области естественных наук (в частности, программе по разработке учебного плана по биологическим наукам). Эта работа послужила стимулом к переосмыслению прежних научных достижений Шваба, направив его интерес в новое русло — к проблематике общности, традиции и неформального образования.

В этот период, пришедшийся на начало 1960-х годов, интерес американских школ к учебным программам был сосредоточен на содержании школьного знания. Девизом подобного подхода стала формула «структура дисциплин». Учитывая давний интерес Шваба к природе учебных планов, соответствующих концепции либерального образования, он был воспринят как сторонник дисциплинарного подхода к преподаванию науки в школах, а его очерк «Понятие структуры дисциплины» (1962) стал исходным текстом структуралистов. Эта работа, как и серия «практических» очерков, последовавших в 1970-е годы, перекликается с ранними исследованиями Шваба в Чикагском университете, когда он пытался определить ядро творческого подхода к дисциплинарному знанию. В публикациях Шваба представлены доказательства данной теории и материалы, необходимые для ее реализации.

В очерках, написанных в 1960-е годы, Шваб задается извечными вопросами: действительно ли учебный план является единственным способом организации учебных дисциплин и наиболее подходящим способом познания? Почему? В работе «Образование и структура дисциплин» (1978, переработка бо-

лее раннего очерка) он исследует две темы из огромного множества проблем, обозначенных им в годы преподавания в Чикаго. Сначала он фокусирует внимание на проблеме организации предметов изучения. Анализируя ее, он ставит вопрос о цели, ради которой это изучение проводится, и заявляет, что для понимания сути замечания или наблюдения в тексте или научном докладе нужно уметь правильно интерпретировать его характер, замысел и контекст. И далее Шваб рассматривает этот единственный способ, позволяющий читателю понять все витиеватости контекста и характер научных дисциплин.

Тогда же в 1960-е годы, в эпоху студенческих волнений, Шваб снова поднимает вопрос о ценности либерального образования. Размышления о молодежном движении послужили поводом для написания книги «Учебная программа колледжа и студенческий протест» (1969). Этот пылкий трактат вновь подтверждает веру Шваба в природу либерального образования. Результатом работы стало заявление Шваба о его заинтересованности в интеллектуальных видах искусства и дисциплинах, оперирующих понятием *навьяка* (habit). Основной акцент в книге делается на изучении взаимосвязи учебного плана в его многочисленных аспектах и образования рассудительного смышленного индивида.

В итоговых работах Шваба, написанных в 1970-е годы, отчетливо прослеживаются две тенденции. Первая, представленная в серии из трех очерков, репрезентирует попытку конструирования «практического» как языка, в терминах которого возможно построение учебных планов. Поводом для данной работы послужило осознание неудачи, постигшей проект повышения эффективности школ. Собственная карьера Шваба в сфере образования всегда мотивировалась желанием действовать и, по его собственным словам, «делать хорошее», хотя жизненный опыт научил его, что вовсе не этот порыв нужно сдерживать благоразумием и напряженными размышлениями. Эти черты характера вряд ли пригодились бы в научном исследовании, посвященном образованию, и в итоге Шваб возвращается к наиболее фундаментальной проблеме, исследованию которой была посвящена большая часть его карьеры, — форме и процессу образования в демократическом обществе:

Во-первых, общество поддается изучению. Речь идет не о каком-то конкретном месте — деревне или городе — но о комплексе предрасположенностей к определенным действиям и чувствам,

которые реализуются во множестве социальных обстоятельств. Во-вторых, обучение является коллективным начинанием, и мы являемся всего лишь современными членами той общности, благодаря которой было накоплено приобретаемое нами знание. Оно транслируется через языки труда и жестов, разработанные и сохраненные этой общностью... Даже опыт как форма изучения *становится* опытом только в результате его коллективного переживания и наделения смыслом посредством соглашений, принимаемых членами общности<sup>4</sup>.

Вопросы, которые Джозеф Шваб поднимал в своих исследованиях, никогда не оставляли читателя равнодушным. Он не давал нам рецептов «правильных мыслей», но скорее подталкивал нас к серьезным размышлениям — таков принципиальный замысел Шваба, такова его риторическая задача как писателя и педагога. Он всегда пытался достичь взаимопонимания с читателем и стремился к тому, чтобы каждый мог найти в его работах что-то свое. Именно эта взаимность позволяет нам как читателям разрешить любую загадку и словесную уловку, которые так часто сопровождают аргументы Шваба, чтобы двигаться дальше к четкому пониманию того, принимаем ли мы этот аргумент или отвергаем его, соглашаемся с ним или противоречим ему, и почему. Другими словами, работы Шваба являются приглашением к исследованию и размышлению о выборе и альтернативах, с которыми мы неизбежно столкнемся, изучая значение общего образования, природу научного знания и особенности образовательного дискурса.

См. также очерк о Брюнере в данной книге, а также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Шваба*

- The Role of Biology in General Education: The Problem of Value // Bios. 1941. Vol. 12. P. 87–97.
- Dialectical Means vs. Dogmatic Extremes in Relation to Liberal Education // Harvard Educational Review. 1951. Vol. 21. P. 37–64.
- Eros and Education // Journal of General Education. 1954. Vol. 8. P. 54–71.
- Science and Civil Discourse: The Uses of Diversity // Journal of General Education. 1956. Vol. 9. P. 132–143.

<sup>4</sup> Schwab J. Education and the State: Learning Communities // The Great Ideas Today, 1976. Chicago, IL: Encyclopedia Britannica, 1978. P. 235.

The Concept of the Structure of a Discipline // Educational Record. 1962. Vol. 43. P. 197–205.

College Curriculum and Student Protest. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1969.

The Practical: A Language for Curriculum // School Review. 1969. Vol. 78. P. 1–23.

The Practical: Arts of the Eclectic // School Review. 1971. Vol. 79. P. 493–542.

The Practical 3: Translation into Curriculum // School Review. 1973. Vol. 81. P. 501–522.

Education and the State: Learning Communities // The Great Ideas Today, 1976. Chicago, IL: Encyclopedia Britannica, 1978. P. 234–271.

Education and the Structure of the Disciplines // Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays / I. Westbury, N. Wilkof (eds). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978. P. 229–272.

Science, Curriculum and Liberal Education / I. Westbury, N. Wilkof (eds). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978.

### *Дополнительное чтение*

Westbury I., Wilkof N. J. Introduction // Science, Curriculum and Liberal Education: Selected Essays / I. Westbury, N. Wilkof (eds). Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978.

# Кларк Керр (1911–2003)

Д. Д. БРЭГГ, Ф. С. ЛААНЭН

Фундаментальной основой университетского образования является всеобщее признание нового знания как важнейшего фактора экономического и социального роста. Только сейчас мы начинаем понимать, что те незримые плоды, приносимые университетом, — знания — могут стать самым мощным и единственным элементом нашей культуры, воздействующим на зарождение и упадок профессий и даже социальных слоев, регионов и целых народов<sup>1</sup>.

Кларк Керр, один из ведущих и получивших широкую известность экспертов XX века в области высшего образования, родился в 1911 году на ферме в Стоуни Крик, штат Пенсильвания, где и прошло его детство. Личность Керра в значительной степени сформировали его родители, научив сына ценить тяжелую работу, свободно и смело высказывать свои убеждения. Любовь к учению, внушенную родителями, Керр пронес через всю жизнь<sup>2</sup>. В конце 1928 года он поступает в квакерский колледж Свартмор. Пребывание там было необычайно активным: студенческие дебаты, атлетика, работа в студенческой газете; он был также членом групп студенческого самоуправления, находя время еще для многих и многих занятий. В младшем и выпускном классах Керр участвует в почетной программе для поддержания высоких интеллектуальных навыков в сфере политической философии — дисциплины, которую он выбрал из всех социальных наук в качестве основной специализации. Изучал Керр и квакерство, еще до окончания школы решив стать последователем этого течения. М. Стюарт так объясняет это:

<sup>1</sup> Kerr C. *The Uses of the University*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963. P. vii–viii.

<sup>2</sup> Stuart M. C. *Clark Kerr: Biography of an Action Intellectual*: unpubl. doct. diss. Ann Arbor, University of Michigan, 1980. P. 13.

Керр глубоко разделял ценности, какие нашел он в квакерском Свартморе: плюрализм, прагматизм, принципиальность в поступках, равновесие независимости отдельной личности и согласия группы. Годы, проведенные в Свартморе, он полюбил, осознавая их важность для последующей жизни... [Но] ценности Свартмора не были для него новыми... Керр не столько обратился в квакеризм, сколько обнаружил социальную структуру, наиболее точно отражающую его собственные убеждения. Для деревенского парнишки было крайне важно увидеть — огромный мир поддерживает и утверждает все, что прививали ему отец и мать. Понимая это, мы сможем объяснить «самостояние» и уверенность, сопровождавшие Керра на протяжении всей его жизни<sup>3</sup>.

Сразу после окончания Свартмора Керр продолжил обучение, в 1933 году подготовил магистерскую диссертацию по экономике в Стэнфордском университете, а позднее поступил в Университет Беркли в Калифорнии, где до 1939 года работал над диссертацией, получив степень доктора по экономике и трудовым отношениям. В этот период Керра стало затягивать калифорнийское лейбористское движение, в частности группы взаимопомощи. По наблюдению Стюарт, «участие в лейбористском движении удовлетворяло его озабоченность в обеспечении бедняков. Ему действительно удавалось совмещать интеллектуальные устремления с общественной деятельностью»<sup>4</sup>. С 1936 по 1937 год Керр преподавал экономику в колледже Антиох и приблизительно с этого времени начал наезжать в Европу, где с 1935 по 1936 год преподавал в Женевском институте международных отношений и в Лондонской школе экономики (в 1935–1936 и в 1938–1939 годах). За границей Керр читал лекции по кооперативному движению в России, Америке и Западной Европе — и в США вернулся в начале Второй мировой войны. Неизменной спутницей во всех путешествиях была его жена Кэтрин Спаулдинг, талантливая, политически пристрастная, независимая. Они поженились в 1934 году, у супругов было трое детей: Кларк Эдгар, Александр Уильям и Кэролайн Мэри.

После года работы исполняющим обязанности ассистента профессора по экономике труда (1939–1940) Керр становится ассистентом, затем доцентом (*associate professor*) по экономике в Университете Вашингтона (1940–1945). Помимо преподава-

<sup>3</sup> *Stuart M. C. Op. cit. P. 44–45.*

<sup>4</sup> *Ibid. P. 59.*



ния Керр был занят работой в лейбористском третейском суде, в годы войны занимавшемся урегулированием производственных конфликтов, включая Военную комиссию по рабочей силе (1942) и Региональный военный совет по труду в Сан-Франциско (1942–1943) и Сиэтле (1943–1945). В 1945 году Керр возвращается в Университет Беркли в качестве доцента Школы бизнес-управления и как учредитель и директор Института трудовых отношений — организации, целью которой провозглашалось чтение учебных курсов и проведение научных исследований для разрешения конфликтов в сфере трудового менеджмента.

Тонко используя свои знания как переговорщик в служебных конфликтах, Керр обеспечил себе быстрый карьерный рост от простого преподавателя до руководителя — первым его опытом стал известный конфликт между администрацией Университета Беркли и профессурой по поводу «клятвы верности» штату и отказа от сочувствия коммунистическим взглядам (1949–1950)<sup>5</sup>. Проведенные Керром переговоры помогли разрешить конфликт, что привлекло внимание к его персоне и преподавателей, и администрации факультета, и высшего руководства университета. В значительной мере благодаря успешному взаимодействию Керра с руководством в 1952 году факультет поддержал его кандидатуру на только что утвержденную должность ректора Университета Беркли. Пять лет этой службы Керра отмечены небывалым развитием университета, укреплением взаимопонимания преподавателей и студентов. Во главу угла были поставлены свобода исследования, единство учебных планов, многообразие факультативных мероприятий. Керр был убежден: сочетание этих факторов поможет студенту стать «гармоничной личностью, готовой к участию как в профессиональной

<sup>5</sup> В 1949 году руководство Университета Калифорнии в Беркли заставило всех сотрудников университета подписать клятву, подтверждающую не только верность конституции штата, но и отказ от членства или сочувствия организациям и движениям (включая коммунистические), призывающим к смене правительства США. Многие преподаватели и студенты выразили свой протест против такой клятвы, заявив, что она нарушает принципы демократического управления, академической свободы и взаимоотношений университета с профессурой. Летом 1950 года «неподписанты» (числом 31, и среди них — профессора с мировым именем) были уволены. Этот конфликт поставил краеугольные вопросы для американского высшего образования. См. об этом: [http://sunsite.berkeley.edu/~ucalhist/archives\\_exhibits/loyaltyoath/](http://sunsite.berkeley.edu/~ucalhist/archives_exhibits/loyaltyoath/) — *Примеч. ред.*

деятельности, *так и* в демократическом гражданском взаимодействии, личностью, восприимчивой к многообразию *и* твердо преданной основополагающей стабильности ценностей [западной демократии]»<sup>6</sup>. В 1957 году члены правления Университета Беркли искали преемника уходившему на пенсию президенту Роберту Спроулу. И снова выбор пал на Керра — как следствие признания впечатляющих изменений за относительно короткий срок его пребывания ректором: в 1957 году двадцать четыре факультета университета по результатам национального опроса были признаны выдающимися, а университетский кампус назван третьим в стране после Гарварда и Йеля<sup>7</sup>.

В 1958 году Керр, приняв предложение членов правления, на девять лет становится президентом Университета Калифорнии в Беркли. В этом качестве он стоял у истоков величайшей эры университетского возвышения, способствуя росту и процветанию университета, расширению его территории, присоединив три новых кампуса: Ирвин, Сан-Диего и Санта-Круз. С именем Керра связывают открывшиеся возможности получения массового и недорогого, но качественного образования — поскольку именно он сыграл ключевую роль в принятии Калифорнийской программы развития высшего образования (California Master Plan), известной также как Акт Донахью<sup>8</sup>. Целью знаменитой программы было сгладить соперничество, напряженность и борьбу за власть между тремя очагами (сегментами) государственного высшего образования в штате: Университетом Калифорнии в Беркли, колледжами штата Калифорния (ныне Университет штата Калифорния) и начальными колледжами (сейчас калифорнийские муниципальные колледжи). Программа строилась на четырех основных принципах. Это 1) разграничение функций между тремя игроками и в результате создание

<sup>6</sup> Kerr C. «Public Education in California — The Next Quarter Century». Address to Phi Delta Kappa, May 1953 // Phi Delta Kappa Journal. 1953. October. P. 311.

<sup>7</sup> <http://sunsite.lib.berkeley.edu/CalHistory/chancellor.kerr.html>

<sup>8</sup> Революционные поправки к закону Калифорнии о государственном высшем образовании, принятые в 1960 году, не утратили актуальности и поныне. «Актом Донахью» названы по имени сенатора штата Калифорния Дороти Донахью, заблокировавшей все альтернативные предложения. Подробнее см.: [http://sunsite.berkeley.edu/~ucalhist/archives\\_exhibits/masterplan/](http://sunsite.berkeley.edu/~ucalhist/archives_exhibits/masterplan/) — Примеч. ред.

иерархической системы, узаконивающей роль начальных колледжей; 2) введение дифференцированных процедур отбора и зачисления в государственные образовательные учреждения; 3) обеспечение «чего-то для каждого», например монополии на присуждение докторской степени — университету, на выдачу престижных дипломов об окончании бакалавриата — колледжам штата, на включение в систему высшего образования в целом — начальным колледжам<sup>9</sup>; 4) гарантировалось также, что ни одному студенту не будет отказано в доступе к любому из трех сегментов по причине отсутствия у него средств на оплату обучения<sup>10</sup>.

В годы президентства Керр акцентировал роль федерально-го правительства в поддержке исследовательской работы, что позволило руководимому им университету стать мировым лидером в этой сфере. Керр говорил о важности проведения исследований всеми ведущими университетами США. Именно он ввел термин «мультиверситет», прозвучавший для широкой аудитории в серии Годкинских лекций в Гарвардском университете в 1963 году. В этих лекциях Керр определил современный университет как мультиверситет, вовсе не гармоничным образом объединяющий разнообразные сообщества: младше- и старшекурсников, исследователей, занимающихся социальными науками — и естественными науками, неакадемический персонал, администраторов<sup>11</sup>. Несмотря на широкую известность Керра в стране и его достижения в распространении успешного опыта университета Калифорнии на систему образования штата, в середине 1960-х годов Керр столкнулся с серьезными должностными проблемами. После серии неудачных переговоров между членами правления, профессурой и студентами в рамках «движения за свободу высказываний» (Free Speech Movement) в 1967 году Керр вынужден был принять свое отстранение от

<sup>9</sup> Condren C. Preparing for the Twenty-First-Century: A Report on Higher Education in California. California Post-secondary Education Commission Report 88-1. Sacramento, CA: California Post-secondary Education Commission, 1988. P. 30.

<sup>10</sup> Hayden T. A New Vision for Higher Education in California. Beyond the Master Plan. Sacramento, CA: Joint Publications Office: Subcommittee on Higher Education: California State Legislature, 1986.

<sup>11</sup> Kerr C. The Uses of the University. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1963.

должности. Члены правления при поспешной поддержке вновь избранного губернатора Калифорнии Рональда Рейгана быстро приняли эту отставку. Это был крайне сложный период в жизни Керра, но он почти мгновенно вернул себе влияние на уровне страны. Через пять дней после отставки Керр был приглашен возглавить Комиссию Карнеги по высшему образованию — выдающийся проект Фонда Карнеги по совершенствованию преподавания.

С 1967 по 1973 год в качестве председателя и исполнительного директора Комиссии Керр осуществил крупнейший по масштабам мониторинг системы высшего образования в Америке, привлекая к документированию, обсуждению, оценке результатов и внесению предложений личностей, отмеченных в обществе статусом референтных. Одним из результатов работы стала Классификация учреждений высшего образования (Carnegie Classification of Institutions of Higher Education) (1970), имеющая целью «предоставить более значимые и однородные категории по сравнению с другими существующими классификациями»<sup>12</sup> и на основе этой простой схемы дифференцировать образовательные учреждения по критериям уровня и контроля. Повсеместное распространение Классификации Карнеги не заставило себя ждать, и в высшем образовании она использовалась до недавнего времени. Лишь сегодня, по истечении тридцати лет, начали обсуждаться существенные поправки к Классификации, которые обеспечат ее большую гибкость и охват<sup>13</sup>.

С 1974 по 1979 год Керр продолжал возглавлять Совет Карнеги по политическим исследованиям в области высшего образования. Теперь его влияние достигло международного уровня. С 1967 по 1980 год Комиссия и Совет Карнеги подготовили в совокупности 175 документов, оказавших сильнейшее влияние на восприятие, организацию и деятельность в сфере высшего образования, затронув даже институциональный уровень — деятельность политиков, судов, работу в учебных аудиториях. В 1980 году Керр уходит из Комиссии Карнеги и возвращается в Университет Беркли, где ведет несколько курсов по экономике труда и высшему образованию. Он участвует в разрешении тру-

<sup>12</sup> McCormick A. C. Bringing the Carnegie Classification into the 21st Century // AAHE Bulletin. 2000. January. P. 1.

<sup>13</sup> Ibid. P. 3.

довых конфликтов, касающихся в том числе и Почтовой службы США, принимает участие в публичных выступлениях по всему миру. С середины 1980-х годов он публикует по меньшей мере восемь книг, среди которых были и работы о будущем высшего образования и индустриальных обществ. В знак признания его выдающихся достижений Керр был награжден 38 почетными степенями университетов США и других стран. На сегодняшний день он состоит в штате Университета Беркли, где завершает свои мемуары — «Золотой и синий», — которые будут опубликованы издательством Университета Калифорнии<sup>14</sup>.

На пике карьеры руководящая роль Керра в Университете Беркли и Комиссии Карнеги дала ему основания сформулировать собственные представления о том, как развивать и улучшать качество высшего образования в Америке. Мэри Стюарт весьма точно называет Керра «интеллектуалом поступка», характеризуя его как уверенного в себе интеллектуала, получившего доступ к влиятельным элитам, в значительной степени определявшим направление развития всего общества<sup>15</sup>. Всю жизнь Керр придерживался либеральной идеологии, прославляя американские идеи демократии, свободы личности и либерализма. Его вера в прогресс подразумевала свободное предпринимательство, научный метод и либеральный плюрализм, которые были для Керра основой любых движений в сложных и изменчивых обстоятельствах, неравенстве растущего индустриального общества. Обладая даром искусного переговорщика, Керр выступал в поддержку стратифицированной системы высшего образования, считая ее основным средством достижения равенства возможностей, но не эгалитаризма. Подобная система, обеспечивая равный доступ граждан к высшему образованию, позволяла бы при этом готовить наиболее академически сильных студентов, что, в свою очередь, вело бы к повышению производительности труда и повышению уровня жизни для всей нации. Пути достижения этой грандиозной цели впервые были изложены в Калифорнийской программе развития высшего образования, и Керр

<sup>14</sup> *Kerr C. The Gold and the Blue: A Personal Memoir of the University of California, 1949–1967 / N. J. Smelser (foreword). Berkeley: University of California Press, 2001; см. также: Documentary supplements to The gold and the blue / C. Kerr (ed.). Berkeley: Berkeley Public Policy Press, Institute of Governmental Studies, University of California, 2003. — Примеч. ред.*

<sup>15</sup> *Stuart M. C. Op. cit. P. 1–3.*

первым попытался воплотить ее в жизнь, создавая «центры превосходства в самых разных сферах американской системы государственного высшего образования — как академического, так и прикладного, акцентируя исследовательскую деятельность и создавая системы поддержки талантов»<sup>16</sup>.

Вопросы управления высшим образованием стали для Керра подлинной страстью с момента начала его собственной работы в администрации университета Беркли до перехода к исследованиям в этой области в 1980-е годы. Он считал, что управлять высшим образованием могут люди, способные планировать, достигать компромисса, предвидеть и оставаться прагматиками. Внутри своих институтов они должны поддерживать стабильность, разворачиваясь при этом к будущему. Они должны балансировать на тонкой грани между критикой и слепым одобрением, а для этого нужно уметь отличать личные убеждения от позиции организации.

Мартин Троу, профессор государственной политики Университета Беркли, так резюмировал убеждения Керра:

Позиция Керра состоит в том, что ректоры и главы университетов, безусловно, имеют право рассуждать на любую тему как частные лица, однако как официальным лицам им не следует высказываться от имени своих институтов по дискуссионным политическим вопросам. Более того, обладая правом и обязанностью навязывать свою точку зрения членам правления до того, как принято решение, они не имеют права публично критиковать эту позицию после ее утверждения. В своих работах Керр подчеркивает важную роль главы университета как человека, чьими усилиями достигается общее согласие<sup>17</sup>.

Сторонник равенства возможностей и свободы исследования, на государственном уровне Керр был, вероятно, наиболее деятельной личностью, способствовавшей появлению американского исследовательского университета, идеология и лексика которого наилучшим образом зафиксированы в описании мультиверситета. Керр утверждал: мультиверситет мог бы выдерживать огромную нагрузку благодаря тому, что входящие в его состав многочисленные и многообразные сообщества, у

<sup>16</sup> Stuart M. C. Op. cit. 158.

<sup>17</sup> Letters to the editor, «The Role of Trustees and Presidents» // The Chronicle of Higher Education. 1997. 15 August.

каждого из которых свои цели и интересы, могли бы быть разделены — и объединены вновь с минимальными последствиями для структуры в целом. Нет нужды говорить, что понятие мультиверситета критиковалось, ибо ставило под сомнение классическое представление о колледже как месте, предназначенном исключительно для учебы, и исследовательском университете в чистом виде, однако Керра это не останавливало. Его дальновидность принесла плоды: ему удалось в точности описать будущее многих высших образовательных учреждений.

Любовь к высшему образованию в сочетании с глубоким знанием экономической теории, и в частности экономики труда, убедили Керра в заложенном в высшем образовании потенциале, столь необходимом развивающимся индустриальным обществам, потенциале, способном обеспечить свободу и развитие индивида. Керру принадлежит афоризм «обучение на протяжении всей жизни» (life-long learning), он произнес эту фразу за несколько десятилетий до того, как она начала звучать повсеместно в университетах и колледжах, — и смысл ее означает важность образования во все периоды жизни. Он был убежден: образование способно интегрировать индивидов в общество и уменьшить изоляционизм как источник конфликтов между людьми, группами, социальными классами. М. Стюарт отмечает:

Керр подчеркивал двоякую и гармонизирующую роль высшего образования в индустриальном обществе, состоящую, с одной стороны, в обеспечении нового фундаментального знания и новых навыков, определяющих дальнейшее развитие индустриализма, с другой — в безопасном прогрессе и свободе, достижимых благодаря академической свободе и образованию индивидов в демократическом обществе... Керр верил в революционную силу индустриализма, которому удалось увеличить производительность и создать более высокие стандарты жизни<sup>18</sup>.

В 2000 году во время одного из выступлений Керр размышлял над своими Годкинскими лекциями в Гарварде в 1963 году, задаваясь вопросом, кто же приведет общество к будущему «году разума»<sup>19</sup>, — «ежи» или «лисы» — учитывая, что «лисы»

<sup>18</sup> Stuart M. C. Op. cit. P. 129, 143.

<sup>19</sup> Kerr C. The Uses of the University. 4th ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995 [1963]. Ch. 3.

знают множество всего обо всем, в то время как «ежам» известны одна-две, но значительные вещицы (метафоры из знаменитого очерка Исаяи Берлина<sup>20</sup>). XX век, говорил Керр, стал благоприятным временем для колледжей и университетов, настоящей «золотой эпохой высшего образования в истории Америки»<sup>21</sup>. Размышляя над тремя величайшими изменениями, выпавшими на последнее столетие, Керр называет, во-первых, всеобщий доступ к высшему образованию, когда институты сменили классовую направленность, предполагавшую прежде открытость лишь для элит, на ориентацию к рынку, открытость для всех желающих. Во-вторых, это прогресс в научной сфере, обеспеченный государственным инвестированием в исследования и «выходом ведущих исследователей на мировой уровень». И в-третьих — огромные ресурсы, которыми подпитывает высшее образование богатая и процветающая нация, гарантируя хорошую работу для выпускников<sup>22</sup>. Признавая наличие нерешенных проблем, Керр предостерегал против «фракционности академических союзов», где предмет обсуждения распадается на все более и более мелкие детали и «общедоступные» обстоятельства, при которых внешнее влияние определяет внутренние решения. Среди множества рекомендаций он советовал лидерам наступающего столетия уделять внимание глобализации экономических рынков, колебанию размера «премии на образование», проблемам бывших студентов, ищущих лучшей работы, новым электронным технологиям, подъему биологических наук, засилью не имеющих отношения к академической среде руководителей, а также усилению влияния тех, кто ищет коммерческой выгоды. С чувством огромного оптимизма, определяющей чертой его характера, в завершении речи Керр высказался о том, что будущее все же — за «лисами»:

Какими невероятными возможностями располагают эти «лисы», чтобы изучить все хитросплетения своего столетия, исполненного пестроты и альтернатив; возможностями, позволяющими одержать победу в сложной ситуации; возможностями анализировать и творить решения.

<sup>20</sup> Kerr C. The City of Intellect in a Century for the Foxes? Paper presentation given at The Future of the City of Intellect Conference, University of California. Riverside, 17 February 2000. P. 13.

<sup>21</sup> Ibid. P. 10.

<sup>22</sup> Ibid. P. 5–10.



«Ежам» 1960-х, к коим принадлежу и я: покойтесь с миром! «Лисам» XXI века: в ваших больших ожиданиях — залог большого успеха!<sup>23</sup>

### *Основные сочинения Керра*

Кларк Керр был ключевым автором множества книг по высшему образованию, опубликованных Комиссией Карнеги. Глубина и широта его понимания ситуации и его влияние в этой области отражены, в частности, в следующих работах: *A Chance to Learn* (1970); *New Students and New Places* (1970), которая включает Классификацию институтов высшего образования; *Less Time, More Options: Education Beyond High School* (1971); *Governance of Higher Education* (1973); *The Purposes and Performance of Higher Education in the United States: Approaching the Year 2000* (1973).

*Kerr C., Harbison F. H., Dunlop J. T., Myers C. A. Industrialism and Industrial Man: The Problems of Labor and Management in Economic Growth.* Rev. ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1975 [1960] (переведена на восемь языков).

*The Uses of the University.* 3rd ed. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982 [1963] (переведена на шесть языков).

*Marshall, Marx, and Modern Times: The Multi-dimensional Society.* L.: Cambridge University Press, 1969 (переведена на три языка).

*The Great Transformation in Higher Education, 1960–1980.* Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

*Troubled Times for American Higher Education: The 1990s and Beyond.* Albany, NY: State University of New York Press, 1994.

### *Дополнительное чтение*

*Levine A. Higher Learning in America: 1980–2000.* Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press, 1993.

*Levine A. Clark Kerr: The Masterbuilder at 75 // Change.* 1987. Vol. 19. No. 2. March/April. P. 12–30, 35.

*Stuart M. C. Clark Kerr: Biography of an Action Intellectual: unpubl. doct. diss.* Ann Arbor, University of Michigan, 1980.

*Wills G. Antitype Clark Kerr // Certain Trumpets: The Call of Leaders.* N.Y.: Simon & Schuster, 1994.

<sup>23</sup> Ibid. P. 36.

# Бенджамин Блум (1913–1999)

Т. ХЮСЕН

Психолог и специалист в области образовательных измерений, Бенджамин Блум оказал влияние на целое поколение исследователей. Он доказал важность получения образования уже в ранние детские годы, инициировав пересмотр утвержденных принципов организации школьного обучения и распределения ресурсов. Последняя работа Блума, посвященная системе полного усвоения знаний, в перспективе может быть положена в основу новых подходов к детскому обучению<sup>1</sup>.

Бенджамин Блум родился в 1913 году в Лэндсфорде, штат Пенсильвания, в еврейской семье, несколькими годами ранее эмигрировавшей из России по причине царившей там атмосферы дискриминации. Отец его был бедным портным, и Бен, как и многие ребята в его окружении, мечтал стать учителем, поскольку эта профессия позволяла подняться по социальной лестнице. В 1935 году он заканчивает Колледж штата Пенсильвания и становится научным ассистентом Американской молодежной комиссии. После короткого участия в проекте изучения общего образования он присоединяется к Восьмилетнему образовательному проекту Ральфа Тайлера<sup>2</sup>. Тайлер в то время возглавлял отделение педагогики в Чикагском университете. Здесь Блум поступил в докторантуру и в 1942 году успешно защитил диссертацию. Он получает должность научного сотрудника при экзаменационной комиссии Чикагского университета, за-

<sup>1</sup> Церемония награждения обществом «Фи Дельта Каппа» (Phi Delta Kappa) и Американской ассоциации исследований в области образования. Цит. по: Phi Delta Kappa Monograph (1971), которая включает лекцию Блума о стирании различий между школьниками в процессе обучения («*Individual Differences in School: A Vanishing Point?*») на встрече AERA в Нью-Йорке 6 февраля 1971 года.

<sup>2</sup> Подробнее о проекте см. в очерке о Р. Тайлере в данной книге. — *Примеч. ред.*

тем — экзаменатора университетского колледжа и в 1940 году становится профессором педагогики. В Чикаго Блум работал вплоть до своего выхода на пенсию в 1990 году. Еще в начале карьеры Блум был участником международных проектов в Индии и Израиле, а в 1961 году стал одним из основателей Международной ассоциации по оценке достижений в сфере образования (International Association for the Evaluation of Educational Achievement — IEA). Он входил в состав экспертной группы, в 1960-е годы учредившей на территории США центры исследований и развития, с 1965 по 1966 год возглавляя Американскую ассоциацию исследований в области образования (American Educational Research Association — AERA). Среди многочисленных признаний достижений Блума можно отметить награду AERA и общества «Фи Дельта Каппа», полученную им в 1970 году за выдающиеся достижения в области образования.

Работа под руководством Ральфа Тайлера, Блум проникся глубоким пониманием теории и практики образовательного оценивания — термин отражает задачи, которые выполнявшие оценивание эксперты поставили перед собой. Блум работал над проблемой преобразования целей обучения в инструменты измерения посредством конкретных поступков. Задача усложнялась тем, что частично эти цели относились к эмоциональной сфере, т.е. речь шла об оценке установок и интересов. В 1950-х годах Блум возглавлял комитет по систематизации целей образования, учрежденный AERA. Первая книга Блума в соавторстве с Дэвидом Кратволем «Таксономия целей обучения», опубликованная в 1956 году, была посвящена когнитивной сфере. Второй том, охватывающий сферу эмоционального, вышел спустя восемь лет, в 1964 году.

В конце 1960-х годов Блум начал работать над созданием теории «полного усвоения знаний». Согласно этой теории, преобладающее большинство студентов, приблизительно 90–95%, способны усвоить базовые принципы, понятия и навыки, если для этого им дается достаточно времени. Для Блума точкой отсчета в исследовании полного усвоения знаний стала модель школьного обучения, отработанная Джоном Кэрроллом в Гарвардском университете и позднее в Службе образовательного тестирования в Принстоне. Согласно Кэрроллу, наиболее значительным дифференцирующим фактором, стоящим за школьными достижениями, является *время*, а не различия в разного

рода учебных способностях. Причина, по которой различия в школьных достижениях традиционно рассматривались в качестве результата способностей ученика, заключалась в том, что на выполнение тестов, предлагающихся студентам, как правило, отводился ограниченное время. В этом, как утверждал Блум, и кроется главное объяснение, почему результаты тестов распределяются согласно знаменитой Гауссовой колоколообразной кривой, т.е. распределяются «нормально». Однако студенты, обладающие таким преимуществом, как индивидуальное обучение (что традиционно являлось привилегией высших социальных слоев), имели в своем распоряжении достаточно времени, чтобы выучить необходимый материал. Различия, какие можно отметить в течение первого года формального школьного обучения, значительно возрастают по мере углубления учащегося в систему. Если же радикально индивидуализировать обучение и варьировать его темп в зависимости от исходной подготовки ребенка, то 90% учащихся можно привести к достижению учебных целей. Безусловно, подобное заявление стало вызовом аксиоме «индивидуальных различий», занимавшей центральное место в психологии образования.

Как отмечалось выше, в 1970 году Блум получил премию AERA и «Фи Дельта Каппа» за выдающийся вклад в образовательные исследования. В следующем году он был приглашен AERA прочесть лекцию по теме, которую выберет сам. Предложенная Блумом формулировка оказалась провокационной даже с учетом знака вопроса: «Индивидуальные различия стираются?» Исследование, основанное на идее полного усвоения знаний, сфокусировано на трех основных факторах, которые, согласно Блуму, объясняют до 90% различий в успехах, достигнутых в процессе традиционного школьного обучения. Первый фактор был назван когнитивным исходным поведением — это знания и способности, которыми ученик обладает в начале решения новой задачи. Диагностируя эти исходные различия и адаптируя к ним учебно-педагогический процесс, можно сократить итоговые различия до 50%. Второй фактор, эмоциональное исходное поведение, направлен на то, чтобы сгладить возможное разочарование от первых неудач, которые сильно влияют на мотивацию будущего обучения. В результате оптимальной стимуляции на начальном этапе различия в итоговых достижениях могут быть сокращены до 25%. Третий фактор состоит в

том, что процесс обучения происходит с учетом среды и времени, однако не последнюю роль играют также поощрение и индивидуальный подход. Таким образом могут быть устранены еще 25% итоговых различий.

В 1976 году, после нескольких лет дальнейших исследований системы полного усвоения знаний Блум попытался «критически оценить» свою дидактическую модель, уже опробованную на практике как в Америке, так и за ее пределами. Подведение итогов представлено в книге «Человеческие особенности и школьное обучение»<sup>3</sup>. В предисловии Блум в трех простых тезисах излагает свою концепцию усвоения знаний. Когда он только начинал исследования в области образовательного оценивания, наиболее распространенная аксиома звучала так.

1. Есть хорошие ученики, и есть ученики плохие.
2. Затем появилась модель школьного обучения Кэрролла.
3. Есть ученики, быстрее усваивающие материал, а есть те, кто усваивает его медленнее.

Блум и его коллеги задались вопросом, действительно ли дополнительное время и определенная помощь могут помочь значительной доле учащихся достичь более существенных образовательных результатов по сравнению с теми, что достигаются посредством традиционной модели. Резюмировались эти изыскания следующим заключением.

Создавая благоприятные для учебы условия, можно достичь значительно большего равенства учащихся с точки зрения способностей к обучению, показателей обучаемости и мотивации к последующему обучению.

Первую главу упомянутой выше книги Блум закончил анти-меритократическим тезисом: современные общества больше не могут довольствоваться отбором так называемых способных учеников, но должны найти способ их *развития*.

В 1980 году с подзаголовком «Настольная книга для родителей, учителей и других педагогов» вышел учебник «Все наше детское обучение», посвященный теме полного усвоения знаний.

Следующим шагом в исследованиях Блума стала попытка коренным образом изменить обучение в классах так, чтобы выйти на формат группового обучения, которое оказывалось бы не

<sup>3</sup> Bloom B. Human Characteristics and School Learning. N.Y.: McGraw-Hill, 1976. — *Примеч. ред.*

менее эффективным, чем индивидуальные занятия. Он называл это «проблемой двух сигм» (2 sigma problem)<sup>4</sup>. В 1984 году Блум опубликовал результаты экспериментов обучения в группе разными методами. Некоторые из этих методов позволили разрешить «проблему двух сигм», т.е. ученики, обучавшиеся в группе, сумели достичь тех же результатов, в отношении которых считалось, что они достижимы только с личным педагогом.

В начале 1980-х годов Блум начал пятилетний проект, посвященный анализу развития способностей: объектом послужили 120 одаренных молодых людей, получивших мировую известность в математике, неврологии, плавании, теннисе, музыке и искусстве. Некоторые из этих ребят считались вундеркиндами. Блум тщательно фиксировал условия их обучения, тяжелый труд, необходимый для восхождения к вершине, и поддержку, какую оказывали на этом пути родители и другие люди. Отчет об этих и других исследованиях «талантов» был представлен в 1985 году в работе «Развитие талантов у молодежи».

Как уже отмечалось, отправной точкой исследования целей образования, а также теории и методологии образовательного оценивания послужило участие Блума в Восьмилетнем образовательном проекте и его работа в Чикагском университете по реформе бакалавриата. Общим знаменателем большей части всей этой работы стало изучение индивидуальных различий — насколько они велики и что является их причиной.

После вступления в должность президента США Линдона Джонсона была организована Рабочая группа, возглавляемая Джоном Гарднером, психологом, глубоко интересующимся проблемами образования, впоследствии — секретарем Департамента здравоохранения, образования и социальной защиты. Рабочей группе было поручено подготовить предложения по совершенствованию американского школьного образования, которые не противоречили бы Конституции. Экспертное мнение Блума сыграло важнейшую роль в разработке данных предло-

<sup>4</sup> Впервые упоминается в статье: Bloom B. The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction As Effective As One-to-One Tutoring // Educational Researcher. 1984. Vol. 13. No. 6. P. 4–16. Речь идет о том, что средний учащийся, занимающийся с педагогом индивидуально с использованием методик полного усвоения материала, по своим учебным достижениям обычно на два стандартных отклонения (стандартное отклонение обозначается символом «сигма») опережает одноклассников, обучающихся по традиционным методикам. — *Примеч. ред.*

жений, среди которых была программа компенсаторного обучения, ставшего частью «войны против бедности». Суть программы состояла в распределении ресурсов школьным округам с большой долей детей, выросших в нищете или имевших определенные лингвистические трудности, поскольку английский не был для них родным языком. В 1965 году Блум (вместе с Элисон Дэвис и Робертом Хессом) опубликовал монографию, посвященную этим проблемам, — «Компенсаторное образование для культурной депривации»<sup>5</sup>.

С учетом опыта Блума в сфере образовательного оценивания, приобретенного им в годы работы в должности экзаменатора в Чикагском университете, неудивительно, что он участвовал и в международных проектах в этой области. В начале 1960-х годов он становится одним из основателей Международной ассоциации по оценке образовательных достижений. Позднее представители ЮНЕСКО обратились к Блуму с предложением подготовить международный семинар по этой теме. Откликнувшись на предложение, Блум организовал такой семинар в 1971 году в шведском городе Гренна: в семинаре приняли участие специалисты из двадцати пяти стран, а среди лекторов выступили такие известные эксперты, как Ральф Тайлер и Джон Гудлэд. В том же году вышла книга «Руководство по текущему и итоговому оцениванию учащихся». За ней последовала книга «Оценка как способ совершенствования обучения». Возвращаясь к цитате, приведенной в начале данного очерка, еще раз отметим: Бенджамин Блум действительно был психологом, чей авторитет оказал влияние на целое поколение ученых, ищущих путь повышения качества образования.

См. также очерки о Гудлэде и Тайлере в данной книге.

### *Основные сочинения Блума*

Место публикации — Нью-Йорк, если не оговорено иное.

Бенджамин Блум является автором и соавтором семнадцати книг. Вот основные из них.

<sup>5</sup> Bloom B., Davis A., Hess R. Compensatory Education for Cultural Deprivation. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1965. — *Примеч. ред.*

Taxonomy of Educational Objectives: Vol. I. Cognitive Domain. David McKay and Co., 1956.

Stability and Change in Human Characteristics. John Wiley and Sons, 1964.

Taxonomy of Educational Objectives: Vol. II. The Affective Domain (with D. B. Masia, D. Krathwohl). David McKay and Co., 1964.

Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning (with J. T. Hastings, G. Madaus et al.). McGraw-Hill, 1971.

All Our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers and Other Educators. McGraw-Hill, 1980.

Developing Talent in Young People (with A. Sosniak et al.). Ballantine, 1985.

В начале 1990-х годов Блум был членом рабочей группы, учрежденной Международной академией образования, одним из основателей которой он являлся. Группа занималась исследованием проблемы взаимоотношения школы — дома с точки зрения образования. См. отчет по итогам работы группы: *Bloom B., Kellaghan T. et al. The Home Environment and School Learning*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1993.

Свои идеи и результаты предварительных исследований Блум публикует в многочисленных научных и педагогических журналах. Нижеследующий список не претендует на репрезентативность, но лишь указывает на некоторые ключевые статьи.

Individual Differences in School Achievement: A Vanishing Point? Award Lecture at the Annual Meeting of AERA, 1971. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International, 1971.

Innocence in Education // *School Review*. 1972. Vol. 80. No. 3. P. 1–20.

The State of Research on Selected Alterable Variables in Education. Mesa Seminar, 1980, B. S. Bloom. Department of Education, University of Chicago, 1980.

The 2 Sigma Problem: The Search for Methods of Group Instruction As Effective As One-to-One Tutoring // *Educational Researcher*. 1984. Vol. 13. No. 6. P. 4–15.

Helping All Children Learn Well in Elementary School — and Beyond // *Principal*. 1988. March. P. 12–17.

### *Дополнительное чтение*

In Memoriam: Benjamin Bloom (1913–1999) // *TEA Newsletter*. 1999. Vol. 34. December.

Never too Young to Learn // *Newsweek*. 1972. 22 May.



# Джером Сеймур Брунер (1915–...)

Г. ГАРДНЕР

Образование — это не просто технический вопрос качественной обработки информации. Ошибочно видеть в нем и простой повод для применения в классных аудиториях «образовательных теорий» или результатов предметно-ориентированных «тестов на проверку образовательных достижений». Это сложный поиск путей адаптации культуры к потребностям ее членов и обратная попытка соответствия членов культурного сообщества и укоренившихся способов познания мира потребностям соответствующей культуры<sup>1</sup>.

В конце 1980-х годов я присутствовал на международной конференции по вопросам образования в Париже, где в один из вечеров оказался за ужином в обществе шести не знакомых мне исследователей из разных стран. В ходе завязавшегося разговора всплыл примечательный факт: каждый из нас в свое время заинтересовался темой образования именно после прочтения выдающейся книги психолога Джерома Брунера «Процесс обучения»<sup>2</sup>.

На определенном этапе профессиональной деятельности многие психологи проявляют интерес к вопросам образования. Подобная ситуация особенно характерна для США, где на педагогическую теорию и практику оказали существенное влияние современные работы по психологии. Психологи, подобные Б. Скиннеру или Э. Торндайку, стали непререкаемыми авторитетами в узкоспециализированных областях педагогики, таких как тестирование. Однако когда речь заходит о расширении на-

<sup>1</sup> Bruner J. S. *Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996. P. 43.

<sup>2</sup> *Idem*. *The Process of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

ших представлений о том, каким образом происходит детское обучение или к чему следует стремиться педагогам в своей деятельности, Джерому Брунеру нет равных.

Родился Брунер в Нью-Йорке в 1915 году. Его профессиональная карьера есть путь плодотворного и разностороннего психолога. Получив образование в Университете Дьюка и Гарварде, в 1939 году он публикует свою первую работу — о «влиянии экстракта тимуса на сексуальное поведение особи крысы женского пола»<sup>3</sup>. В годы Второй мировой войны Брунер работал социальным психологом, изучая общественное мнение, эффекты пропаганды и социальные установки. Впоследствии, как один из лидеров послевоенной «когнитивной революции», он специализируется главным образом на изучении человеческого восприятия и процесса познания.

В послевоенные годы Брунер последовательно занимался изучением относительно независимых областей психологии. Он предложил «новую трактовку» процесса восприятия, подчеркнув роль ожидания и интерпретации в нашем перцептивном опыте<sup>4</sup>. Сохраняя акцент на активной роли субъекта, Брунер обращается к роли методологии в процессе категоризации<sup>5</sup>. Все более детально изучая проблемы человеческого познания, Брунер и его коллеги по только что организованному в Гарварде Центру когнитивных исследований начинают серию исследований моделей представления, использующихся детьми<sup>6</sup>.

В 1970 году Брунер отправляется в Оксфордский университет, где продолжает изучение деятельности ребенка<sup>7</sup> и приступает к исследованию детской речи<sup>8</sup>. После возвращения

<sup>3</sup> Bruner J. S., Cunningham B. The Effect of Thymus Extract on the Sexual Behavior of the Female Rat // *Journal of Comparative Psychology*. 1939. No. 7. P. 333–336.

<sup>4</sup> Bruner J. S., Goodman C. C. Value and Need As Organizing Factors in Perception // *Journal of Abnormal and Social Psychology*. 1947. Vol. 42. No. 1. P. 33–34; Bruner J. S. On Perceptual Readiness // *Psychological Review*. 1957. Vol. 64. P. 123–152.

<sup>5</sup> Bruner J. S., Goodnow J., Austin G. A Study of Thinking. N.Y.: Wiley, 1956.

<sup>6</sup> Bruner J. S., Olver R. R., Greenfield P. M. Studies in Cognitive Growth. N.Y.: Wiley, 1966.

<sup>7</sup> Bruner J. S. Processes of Cognitive Growth: Infancy. Worcester, MA: Clark University Press, 1968.

<sup>8</sup> *Idem*. Child's Talk. N.Y.: Norton, 1983; Ninio A., Bruner J. The Achievement and Antecedents of Labelling // *Journal of Child Language*. 1978. No. 5. P. 1–15.

в США темой его научных разработок становятся феномены культуры и социума. Брунер отказывается от чрезмерной «компьютационности»<sup>9</sup> когнитивной перспективы, у истоков которой когда-то стоял сам, и обращается к теме нарративных и интерпретативных способностей<sup>10</sup> — последние работы фокусировались в области права<sup>11</sup>. Таким образом, научные исследования Брунера инициировали третью революцию в психологии, в центре которой было исследование культурных практик<sup>12</sup>.

Невозможно обойти вниманием достижения Брунера как психолога, поскольку именно они составляют каркас его исследований в области образования. Всесторонние исследовательские интересы и обширные познания ученого нашли отражение в его подходе к теме образования — и это скорее подход мыслителя, нежели технического специалиста. Брунеру удалось проанализировать весь спектр человеческих способностей, задействованных в процессе преподавания и обучения: восприятие, мышление, язык и другие знаковые системы, креативность, интуицию, особенности личности и мотивацию. Он истолковывает образование как процесс, берущий свои истоки в раннем детстве, и, особенно в последних работах, подчеркивает ведущую роль многочисленных культурных институтов в его формировании. Опираясь на наши знания о ранних гоминадах, Брунер подошел к проблеме образования с позиций межкультурной перспективы (в 1990-е годы он начал регулярное сотрудничество с дошкольными учреждениями города Реджио Эмилия<sup>13</sup> и других итальянских местечек). В последних работах

<sup>9</sup> Имеется в виду, что психические процессы понимаются как «последовательности “компьютаций”, т.е. оперирований символами (языка мышления) по совершенно определенным (врожденным) правилам (собственно и составляющим примитивную “программу” человеческого “компьютера”)» (Блинов А. К., Ладов В. А., Лебедев М. В. Аналитическая философия). См., например: <http://www.niv.ru/doc/philosophy/philosophy-analytic/131.htm/>. — *Примеч. ред.*

<sup>10</sup> Bruner J. S. *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge MA: Harvard University Press, 1986; *Idem*. *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

<sup>11</sup> Amsterdam A. G., Bruner J. S. *Minding the Law*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 2000.

<sup>12</sup> Bruner J. S. *Acts of Meaning*; *Idem*. *The Culture of Education*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

<sup>13</sup> Город известен по всему миру своим инновационным подходом к образованию (соответствующие педагогические методики получили его название). — *Примеч. ред.*

по культурной психологии Брунер определяет образование как подходящий «испытательный каркас» для построения полноценной культурной психологии.

В конце 1950-х годов Джером Брунер становится участником дискуссий о школьном образовании в США. После запуска первого советского спутника многие американцы осознали, что значительная доля национальных ресурсов должна быть направлена в образование, в частности в естественные науки, математику и технологии. Этот интерес возник в то самое время, когда стремительно набирала силу когнитивная революция, во главе которой стояла харизматичная фигура Брунера. Неудивительно, что именно он стал председателем конференции ученых, психологов и педагогов, состоявшейся в сентябре 1959 года в Вудс Холле, Массачусетс, под эгидой Национальной академии наук и Национального научного фонда.

Основные темы, поднимавшиеся на конференции, Брунер красноречиво описал в своей ключевой книге «Процесс обучения»<sup>14</sup>. Вопреки широко распространенному представлению о том, что подростков следует учить конкретным фактам и навыкам, на конференции пришли к выводу о важности самой структуры научной (и других) дисциплин. Продуктивное усвоение новой информации возможно лишь при условии, что ученик понял принцип действия в определенной предметной области. («Знание того, как нечто сложено, гораздо ценнее тысячи фактов об этой вещи»<sup>15</sup>.) Вопреки традиционному взгляду на ребенка как на субъект, ассимилирующий информацию, на маленького взрослого, участники конференции (вдохновленные работами Жана Пиаже и Бэрбель Инхельдер), предложили новый подход, трактующий ребенка как субъекта, активно решающего проблемы, обладающего собственными способами осмысления мира. Вопреки представлению о том, что определенные предметы должны вводиться в учебный курс не ранее средней школы, на конференции была предложена модель спиралевидного учебного плана, в котором темы вводятся сначала в младшей школе (на соответствующем уровне преподавания), а затем углубляются и усложняются в старших классах. Этот

<sup>14</sup> Bruner J. S. The Process of Education.

<sup>15</sup> *Idem*. In Search of Mind: Essays in Autobiography. N.Y.: Harper & Row, 1983. P. 183.

тезис инспирировал самый цитируемый (и самый дискуссионный) фрагмент в книге Брунера: «Мы начинаем с гипотезы о том, что возможно эффективное и подлинно интеллектуальное изучение абсолютно любого предмета любым ребенком на любом этапе его развития»<sup>16</sup>.

Отклики на работу Брунера последовали незамедлительно. Многие ученые и политические деятели восхваляли книгу как «плодотворную», «революционную» и «ставшую классикой». Она была переведена на девятнадцать языков и долгие годы оставалась бестселлером издательства Гарвардского университета. Возможно, важнейшим элементом книги является предпринятая Брунером каталогизация целого ряда значимых образовательных программ и экспериментов как в США, так и в других странах. Несколько лет спустя Брунер размышлял: «Я думаю, что “успех” книги кроется в назревшей во всем мире потребности пересмотреть функции образования в свете бурного роста знания и достижений новой постиндустриальной технологии»<sup>17</sup>.

Брунер мог бы вернуться в психологическую лабораторию, однако вместо этого он вновь обращается к проблемам образования, сначала в США, затем в Великобритании. Он становится членом нескольких комитетов и комиссий, какое-то время в период президентства Дж. Кеннеди и Л. Джонсона входит в Совет по образованию при Президентском консультативном совете по науке. На этом этапе самым значимым вкладом Брунера в сферу образования стала его работа над созданием нового учебного курса по общественным дисциплинам, предназначенного для средних классов школы.

С 1964 по 1966 год при содействии правительственной научно-исследовательской лаборатории «Образовательные услуги Инкорпорейтед» Брунер возглавлял программу по созданию и реализации проекта «Человек: учебный курс». Этот амбициозный проект по разработке всеобъемлющей образовательной программы опирался на самые современные теории зарождавшихся тогда бихевиористских наук. Как объяснил Брунер, программа должна была дать ответ на три фундаментальных вопроса: «Чем человек уникален? Как человечество пришло к этому? Как оно может достичь большего?»

<sup>16</sup> Bruner J. S. The Process of Education. P. 33.

<sup>17</sup> Idem. In Search of Mind. P. 185.

Брунер был убежден: маленькие дети способны решать самые сложные задачи, поэтому в учебный курс были включены темы, представлявшие интерес с точки зрения бихевиоризма. Так, в свете лингвистической теории Чарльза Хоккета и Ноама Хомского дети анализировали природу коммуникативных систем. Познакомившись с выводами Шервуда Вошберна об использовании орудий древними людьми, ученики изучали древние и современные инструменты и разнообразные вспомогательные средства. Вдохновленные открытиями в области социальных отношений приматов (Ирвин Девор) и людей (Клод Леви-Стросс), школьники исследовали родственно-клановые отношения и социальное устройство культуры. В программу был включен богатый материал по искусству, мифам и практике воспитания детей в различных группах. Темы и идеи представлялись на основе этнографических и кинематографических «кейсов» и иллюстрировались самыми разнообразными примерами, от эскимосов нетсилик из Пелли-Бей до бушменов кунг пустыни Калахари.

Несколько лет спустя Брунер мечтательно вспоминал: «Вхмельные дни 1962 года всем казалось, что нет ничего невозможного»<sup>18</sup>. Я входил в эту исследовательскую команду и тоже помню то возбуждение, какое сопровождало процесс работы над курсом<sup>19</sup>. Ученые, психологи, методисты, лучшие учителя и энергичные ученики пятых классов ежедневно работали бок о бок над созданием и испытанием интересного и эффективного учебного плана. Итоговые материалы стали широко доступны и в конце 1960-х — начале 1970-х годов получили распространение в США и других странах.

Однако эйфория, сопровождавшая данный педагогический эксперимент, продлилась недолго. Нищета и расизм, нараставшее разочарование и разногласия в обществе по поводу войны во Вьетнаме подорвали энергию, питавшую реформы. Учебный план Брунера подвергся критике со стороны консервативно настроенных политиков и социальных групп, возражавших против интеллектуальных (читайте — «элитарных») стремлений и межкультурного (читайте — «релятивистского») подхода к под-

<sup>18</sup> Bruner J. S. In Search of Mind. P. 190.

<sup>19</sup> Gardner H. To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education. N.Y.: Basic Books, 1989. Ch. 2.

бору материалов<sup>20</sup>. В конечном счете Национальный научный фонд отказался от поддержки учебного плана. Причина неудачи, признал Брунер, состояла не только во внешней критике. Разработанный учебный план раскрывался в полной мере только с хорошо подготовленными учителями в школах, где учились дети из обеспеченных семей. И Брунер любил заметить: «Никогда мы полностью не решим проблему получения материалов из Вайднера (библиотеки Гарвардского университета) в Уичито (крупнейший город в штате Канзас, “сердце” Америки)».

Одним из достижений Брунера в области образования стала серия содержательных очерков, вошедших в книги «К теории преподавания»<sup>21</sup> и «Значение образования»<sup>22</sup>. В этих работах Брунер продолжает исследование методов, которые в процессе обучения могут быть использованы педагогами для реального воздействия на конструирование, конкретизацию и трансформацию учеником ментальной модели мира. Он приводит описание совместных экспериментальных исследований, выдвигая на первый план три последовательных способа преобразования опыта в знание, которые доступны ребенку: посредством действия, образного мышления и, наконец, посредством ряда знаковых систем. Внутри этих моделей обучение часто предполагает переговоры, иногда — конфликт. Следуя теории советского психолога Льва Выготского, Брунер делает акцент на способах интернализации в процессе обучения инструментов и приспособлений, тысячелетиями создававшихся другими человеческими индивидами и группами. Параллельно Брунер продолжает исследование областей, находившихся в те годы на периферии научного знания: мотивации, аффекта, творческих способностей и интуиции.

Оглядываясь назад, Брунер вынужден был признать определенную ограниченность своей педагогической деятельности в 1960-х — начале 1970-х годов. Частично она отражала психологию того времени с ее чрезмерным акцентом на самостоятельном, интрапсихическом характере процесса познания. Ис-

<sup>20</sup> Dow P. *Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

<sup>21</sup> Bruner J. S. *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

<sup>22</sup> *Idem*. *The Relevance of Education*. N.Y.: Norton, 1971.

точником дополнительных ограничений стала отстраненность теории от насущных проблем современного общества, включая бедность, расизм и отчужденность. Как комментировал Брунер, «[в то время] считалось само собой разумеющимся, что ученики живут в своего рода образовательном вакууме, и их совершенно не тревожат ни болезни, ни проблемы культурной среды общества в целом»<sup>23</sup>.

К 1970–1980-м годам Джером Брунер становится ведущим критиком когнитивной революции, открыто заявившим о неоправданной редукции человеческого мышления к множеству вычислительных процедур. Вместе с коллегами он призывал к созданию культурной психологии, каркас которой составляли бы исторические предпосылки и действующие силы культуры. С точки зрения Брунера, такая обновленная психология помогла бы понять, что же значимо в индивиде и группе, а также — почему это значимо.

Руководствуясь новой концепцией, в 1996 году в книге «Культура образования» Брунер подвергает пересмотру результаты своих прежних работ. Он опровергает взгляд на образование как простую функцию школы, обращенную к умам конкретных учеников: «Школы в том виде, в каком они существуют сейчас, не могут быть решением проблем образования, поскольку сами являются частью этих проблем»<sup>24</sup>. Мы с большей вероятностью достигнем успеха в образовании, если будем рассматривать его как функцию культуры в целом, а обучение — как результат взаимодействия и совместного конструирования попытки ученика достичь знания. Объектом исследования теоретиков образования должен быть не конкретный ребенок («эпистемологический субъект» Пиаже), размышляющий над хранением жидкости или тонкостями родственных отношений. Скорее ученым следует обратиться к группам детей, пытающимся совместно — часто при помощи компьютерных сетей или удаленных экспертов — понять биологические процессы, природу законов, а часто и способы, с помощью которых происходит их обучение. Ученики, добившиеся успеха, будут рассказывать друг другу о том, что же удалось им узнать о мире и о природе разума.

Формат данной книги не позволяет подробно описать все научные достижения Брунера, однако и приведенная информация

<sup>23</sup> Bruner J. S. The Culture of Education. P. xiii.

<sup>24</sup> Ibid. P. 198.



красноречиво свидетельствует о его выдающемся вкладе в создание образовательного дискурса нашей эпохи. Брунер инспирировал самые передовые направления психологической мысли, касающиеся современных проблем общества; всегда брался за самые актуальные задачи и предлагал самые перспективные пути их решения; стоял у истоков новых концептуальных течений. Как свидетельствуют ученики Брунера, лейтмотивом его карьеры психолога, счет которой пошел уже на седьмой десяток, стали вера в активную деятельность человека, убежденность в устройстве знания, настойчивый интерес к целям, задачам и смыслам, практически безошибочный поиск актуальных проблем и наиболее эффективных путей их решения, а также непоколебимый оптимизм, противостоящий личным и общественным неудачам.

Остается добавить: Джером Брунер не просто передовой мыслитель своей эпохи — он при этом всегда был и остается вдохновенным учеником и учителем. Его заразительная любознательность передавалась всякому, кто с ним пересекался и мало-мальски интересовался окружающей действительностью — независимо от возраста и социального статуса. Логический анализ, редкие исследовательские навыки, богатые и обширные познания во многих областях, эрудиция, интуитивные озарения, полные смысла загадки, слетающие с его неутомимого языка и пера... По собственным словам Брунера, «интеллектуальная деятельность царит везде и повсюду, будь то граница познания или школьная аудитория третьего класса»<sup>25</sup>. Для тех, кто знаком с ним, Брунер навсегда остается подлинным воплощением Педагога: по его собственным словам — «коммуникатора, эталона, мерила личностного роста»<sup>26</sup>.

См. также очерки о Пиаже и Выготском в данной книге.

### *Основные сочинения Брунера*

*The Process of Education.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

*Bruner J. S., Oliver R. R., Greenfield P. M. Studies in Cognitive Growth.* N.Y.: Wiley, 1966.

*Toward a Theory of Instruction.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1966.

<sup>25</sup> *Bruner J. S. The Process of Education.* P. 14.

<sup>26</sup> *Ibid.* P. 91.

The Relevance of Education. N.Y.: Norton, 1971.

Beyond the Information Given / J. Anglin (ed.). N.Y.: Norton, 1973.

On Knowing: Essays for the Left Hand. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

In Search of Mind: Essays in Autobiography. N.Y.: Harper & Row, 1983.

Acts of Meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1990.

The Culture of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1996.

### *Дополнительное чтение*

Bakhtin D., Shklovskiy V. (eds). Jerome Bruner: Language, Culture, Self. L.: Sage, 2001.

Dow P. Schoolhouse Politics: Lessons from the Sputnik Era. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

Olson D. R. (ed.). The Social Foundations of Language and Thought: Essays in Honor of Jerome S. Bruner. N.Y.: Norton, 1980.

Olson D. R., Torrance N. The Handbook of Education and Human Development. Cambridge, MA: Blackwell, 1996.

# Торстен Хюсен (1916–2009)

Т. Н. ПОСТЛТУЭЙТ

Довольно просто заниматься корректурой жизни, а вот предсказывать ее — гораздо труднее.

(Одна из присказок Торстена Хюсена)

Торстен Хюсен родился 1 марта 1916 года в шведском городе Лунд. Его мать, окончив среднюю школу, выучилась на телеграфистку. У отца, управляющего лесопилкой, за плечами были пять лет неполного начального образования, какое обычно получали в то время в сельских районах. Хюсен рос на юге Швеции и в школу пошел шести лет, на год раньше официального возраста поступления. Дома он научился печатать на машинке и объявил учителю, что не видит необходимости учиться писать от руки. Среднее образование Хюсен получил в гимназии города Векшё, выбрав для специализации математику и естественные науки. По традиции все ученики гимназии изучали три иностранных языка (таково было обязательное условие поступления в старшую ступень средней школы). Хюсен выбрал английский, французский и немецкий, который знал столь хорошо, что смог в качестве переводчика сопровождать отца в его деловых поездках по Польше и Германии. Возможность попрактиковаться в английском представилась только в 1946 году, когда Хюсен отправился в Англию в составе шведской делегации, и лишь в 1950-е годы он начал писать на английском отдельные статьи и книги. В конце концов Хюсен освоил его в совершенстве, хотя и его немецкий по-прежнему был безукоризненным.

В 1935 году девятнадцатилетний Хюсен поступает в университет в Лунде. Сначала он изучает математику, затем — литературу (его первая публикация посвящена влиянию французской клинической психологии и психиатрии на работы Августа Стриндберга), далее историю и, наконец, психологию. Хюсен часто сравнивал университет (и надеялся, что другие с ним со-

лидарны) с огромным «шведским столом», где каждый может выбрать блюдо, удовлетворяющее его интеллектуальным потребностям. Именно в студенческие годы он взял за правило «писать каждый день», воплощая в жизнь девиз *nulla dies sine linea*<sup>1</sup>. Примерно в то же время формируются и другие черты характера Хюсена, во многом определившие его жизненный путь: непоколебимая вера в то, что «нет ничего невозможного», позволявшая легко преодолевать любые бюрократические преграды, а также способность полностью концентрироваться на поставленной задаче. (Однажды автор этих строк стал свидетелем того, как Хюсен, за день проведя множество трудных и выматывающих встреч, вечером на пару часов сел за печатную машинку и написал статью!)

Докторская диссертация Хюсена объемом в 500 страниц вышла в 1944 году и была озаглавлена «Adolescensen» (для книжного издания заголовок был изменен на «Svensk Ungdom»<sup>2</sup>). В ее основу были положены данные, собранные в ходе тестирования и анкетирования, в которых приняли участие 1000 молодых людей в возрасте от семнадцати до двадцати лет (время призыва на военную службу). Был описан каждый аспект подросткового возраста, работа опиралась на немецкие, английские и даже французские исследования. К двадцати восьми годам Хюсен хорошо владел тремя иностранными языками, освоил метод литературной критики и исторического анализа, психологические теории Вундта и Меймана, философию Венского кружка, концепцию Кречмера. Изучая психологию, Хюсен познакомился с разнообразными методологическими подходами, стал знатоком психологии восприятия и психофизиологии. К концу 1944 года у него было опубликовано три книги и около шестидесяти статей.

В последние два года университетской учебы Хюсена пригласили в Стокгольм для разработки серии психологических тестов в военных целях, а эта задача потребовала от него изучения психометрии. И в 1944 году он едет в Стокгольм. Побочным результатом его работы стал тест интеллектуального развития совер-

<sup>1</sup> Ни дня без строчки (лат.). — Примеч. ред.

<sup>2</sup> *Husén T. Svensk Ungdom [Adolescence]. Psykologiska undersökningar av ynglingar i åldern 17–20 år, Stockholm: Gebers, 1944.*

шеннолетних индивидов. В 1948 году Хюсен публикует книгу<sup>3</sup> на тему взаимосвязи социального окружения, уровня интеллекта, определенного с помощью военных тестов, и школьного обучения. Хюсен был не просто приглашен к разработке первых тестов для вооруженных сил в Швеции, но в течение десяти лет, занимая должность ведущего психолога в министерстве обороны, он эффективно занимался организацией и реализацией результатов своей работы. Его можно считать отцом шведской военной психологии.

В 1938 году в городе Мальмё было проведено тестирование всех десятилетних детей. Это положило начало лонгитюдному исследованию, продолжившемуся и в конце XX века. В 1950 году по результатам исследования вышел развернутый отчет<sup>4</sup>, в нем была предпринята попытка оценить влияние школьного образования на развитие интеллекта (возраст обучающихся — от десяти до двадцати лет). И затрагивалась также проблема «сохранения способностей», горячо обсуждавшаяся затем в Швеции. В это же время появляются другие работы — один из студентов Хюсена, Кьел Харнквист, посвящает их изучению проблемы «хранилища способностей»<sup>5</sup>. Главным посылом этих двух публикаций было: избирательное среднее школьное образование не поддерживает развития многочисленных талантов, представленных в обществе, если видеть в последнем «заповедник таланта». Ни то, ни другое исследование не смогло выявить ни научного, ни практического талантов, которые столь часто упоминаются в рассуждениях о селективном (избирательном) образовании. Это открытие оказало глубочайшее влияние на политические дебаты по поводу образования в Швеции и других странах, что побудило Хюсена обратить внимание на взаимосвязь научных исследований и выбора политического направления. Публикации Хюсена на эту тему отозвались во всем мире.

<sup>3</sup> *Husén T. Begavning och Miljö [Aptitude and Milieu]. Studier i begåvningsutvecklingen och begåvningsurvalets psykologisk — pedagogiska och sociala problem.* Stockholm: Gebers, 1948.

<sup>4</sup> *Idem.* Testresultatens prognosvärde. En undersökning av den teoretiska skolningens inverkan på testresultaten, intelligenstagens prognosvärde och de sociala faktorens inverkan på urvalet till högre läroanstalter. Stockholm: Gebers, 1950.

<sup>5</sup> *Haernqvist K. Reserverna för högre utbildning.* Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, SOU 1958, 11; *Idem.* Individuella differenser och skoldifferentiering. Stockholm: Ecklesiastikdepartementet, SOU: 1960, 13.

Эксперимент в городе Мальмё продолжался, и это позволило аспирантам Хюсена провести анализ временных рядов. Первый всеохватный отчет о фактах, собранных в Мальмё, вышел в 1969 году<sup>6</sup>. А в конце 1980-х один из студентов Хюсена, Альберт Туйнман, продемонстрировал, что продолжающееся образование взрослых сказывается затем на выборе работы и вознаграждении<sup>7</sup>.

Между тем в 1953 году Хюсен становится профессором педагогики и педагогической психологии в Стокгольмском университете. В то время эта должность предполагала не только участие в эмпирических исследованиях в области образования или экспериментальной и дифференциальной психологии, но и глубокое знание философии и истории образования. Не изменяя принципу *nulla dies sine linea*, Хюсен проводил вечера за написанием трех книг по истории начального школьного образования в Швеции, акцентируя внимание на работах Фридтjøва и Андреса Бергов<sup>8</sup>, предложивших специальные подходы к преподаванию правописания<sup>9</sup>. Поэтому никого не удивило, что в тот же период Хюсен опубликовал книгу с результатами эмпирических психологических исследований в области обучения орфографии<sup>10</sup>.

Не остался Хюсен равнодушен и к вечным дебатам о роли природы и воспитания в становлении личности. Он проанализировал данные из военных источников, собранных в период 1948–1952 годов, по монозиготным и дизиготным близнецам (около 600 пар), изучив<sup>11</sup> интра- и интерпарные модели разли-

<sup>6</sup> *Husén T., Emanuelsson I., Fägerlind I., Liljefors R. Talent, Opportunity, and Career. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.*

<sup>7</sup> *Tuijnman A. C. Recurrent Education, Earnings, and Well-being: A Fifty-year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1989.*

<sup>8</sup> Фридтjøв Берг — министр образования Швеции в 1905–1906 и 1911–1914 годах, Андрес Берг — его отец. — *Примеч. ред.*

<sup>9</sup> *Husén T. Fridtjov Berg, 'folkskollärarkåren och stavningsreformerna' // Pedagogiska skrifter. 1946. Vol. 192; Idem. Fridtjov Berg, 'och enhetsskolan' // Pedagogiska skrifter. 1948. Vol. 199; Idem. Anders Berg 'under folkskolans pionjärår' // Pedagogiska skrifter. 1949. Vol. 205.*

<sup>10</sup> *Idem. Rättstavningsförmågens psykologi. Några experimentella bidrag // Pedagogiska skrifter. 1950. Vol. 207–209.*

<sup>11</sup> *Idem. Tvillingstudier. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1953; Idem. Psychological Twin Research: A Methodological Study. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1959.*

чий в способностях, школьных достижениях, соотношении роста и веса, склонностях к литературе и письму. Подход, предложенный Хюсеном, не имел прежде аналогов в психологии.

Начиная с 1953 года и особенно после 1956 года, когда Хюсен стал первым в Швеции профессором педагогических исследований, вместе со своими студентами он начал активно участвовать в осуществлении исследовательских проектов в области образования. Среди них сопоставление моделей селективного и всеобщего образования<sup>12</sup>, анализ образовательных потребностей как основы реформы учебных планов<sup>13</sup> и исследование, посвященное вечной проблеме числа учеников в классе и однородности классов<sup>14</sup>. Поскольку все полученные результаты были положены в основу реформы образования, Хюсен заинтересовался проблемой взаимодействия исследования и исследователей, с одной стороны, и политических деятелей — с другой. Результаты этого анализа, проводившегося на примере различных стран, опубликованы в двух книгах, вышедших с интервалом почти в двадцать лет: первая издана в 1967 году в соавторстве с Гуннаром Болтом<sup>15</sup>, вторая — в 1984 году совместно с Морисом Коганом<sup>16</sup>. В книгах рассматриваются различные — с учетом контекста, среды — способы взаимодействия сферы исследований со сферой принятия политических решений в образовании.

Между 1956 и 1982 годами под научным руководством Хюсена тридцать восемь студентов успешно защитили докторские диссертации. Следует напомнить, что в то время докторантура в Швеции напоминала *Habilitation* в Германии и *Doctorat d'Etat* во Франции. Это означает, что на начальном этапе подготовки диссертации от аспиранта требовалось выполнить огромную работу (включая и преподавательскую нагрузку). Хюсен мастерски выявлял молодых исследователей, которые извлекут пользу из

<sup>12</sup> *Svensson N.-E. Ability Grouping and Scholastic Achievement. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962.*

<sup>13</sup> *Dahllöf U. Kursplaneundersökningar i matematik och modersmålet. Stockholm: Ecclesiastildepartementet, 1960.*

<sup>14</sup> *Marklund S. Skolklassens storlek och struktur. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1962.*

<sup>15</sup> *Husén T., Boalt G. Educational Research and Educational Change: The Case of Sweden. Stockholm: Almqvist & Wiksell; N.Y.: John Wiley, 1967.*

<sup>16</sup> *Husén T., Kogan M. (eds). Educational Research and Policy: How Do They Relate? Oxford: Pergamon Press, 1984.*

обучения и смогут взяться за докторскую диссертацию. Как глава Международной ассоциации по оценке образовательных достижений (IEA) в 1970 году он стал организатором знаменитого семинара в городе Гренна (участвовали эксперты по разработке учебных планов из двадцати трех стран, работа была организована в группах по шесть человек), оказавшего заметное влияние на развитие учебных программ во многих странах. Хюсен способствовал также организации трех европейских семинаров по обучению и учебному процессу (SOLEP)<sup>17</sup>, задуманных как продолжение известного семинара, ранее проведенного Ли Кронбахом в Стэнфорде<sup>18</sup>.

В начале 1950-х годов Хюсен был приглашен в Германию для участия в симпозиуме, посвященном роли психологических исследований в решении проблем образования: теоретически синтез эмпирических исследовательских методов и искусства герменевтики позволил бы ученым добиваться удачных концептуальных результатов. Поскольку Хюсен опубликовал несколько книг и статей на английском, его имя стало известно в академическом сообществе за пределами Швеции, и в 1958 году исследовательская группа Хюсена приняла решение о слиянии с созданной незадолго до этого IEA. В 1962 году Хюсен возглавляет эту организацию и становится редактором первой вышедшей под ее эгидой публикации<sup>19</sup>. Во главе IEA Хюсен стоял вплоть до 1978 года. В 1960–1980-х годах IEA провела масштабный мониторинг образования. Было очевидно: подсчет численности выпускников средних школ не дает достоверной информации о продуктивности национальной системы школьного обучения — достижения учеников должны оцениваться в терминах знаний, навыков и ценностей. Хотя результаты этого обследования использовались министерствами образования почти двадцати стран, только в 1990-е годы после публикации международных сравнительных исследований качества математического и естественно-научного образования (TIMSS) информация, представленная IEA, «потрясает» средства массовой информации. Стандарты научного ис-

<sup>17</sup> SOLEP — *Seminars on Learning and the Educational Process*. Проведены в 1968 году в Швеции, в 1970 году во Франции, в 1971 году в Германии. — *Примеч. ред.*

<sup>18</sup> В 1964–1965 годах. — *Примеч. ред.*

<sup>19</sup> *Husén T. (ed.). International Study of Achievement in Mathematics: A Comparison of 12 Countries. Vol. 1, 2. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1967.*



следования, заданные IEA в 1960–1970-е годы, подготовили почву для стандартов более поздних международных исследований достижений в сфере образования, проводившихся Службой образовательного тестирования (ETS) и Организацией экономического сотрудничества и развития (OECD).

В 1960-е годы к Хюсену все чаще обращаются за консультациями по вопросам образования ведущие мировые организации: министерства образования разных стран, Международный институт образовательного планирования (ИЕП) в Париже (в течение десяти лет начиная с 1971 года Хюсен был председателем его правления), Институт образования ЮНЕСКО в Гамбурге, ОЭСР, ЮНЕСКО, Международный совет развития образования, членом которого Хюсен был много лет. Его приглашали на знаковые конференции — например, на конференцию, проводившуюся под патронажем президента Джонсона в Уильямсберге (штат Виржиния). Хюсен преподавал в Институте гуманитарных исследований в городе Аспен (штат Колорадо). Он с удовольствием регулярно посещал Стэнфорд: сначала в качестве сотрудника — Центр исследований в области наук о поведении, а после выхода на пенсию — просто сам университет.

В 1982 году Хюсен становится почетным профессором, но продолжает уже начатые проекты, берется за новые темы. Он публикует книги и даже становится главным соредактором как первого (десятитомного)<sup>20</sup>, так и второго (двенадцатитомного)<sup>21</sup> издания Международной энциклопедии образования. Хюсен был автором первой педагогической публикации Европейской академии, основателем и председателем (1986–1998) Международной академии образования.

Со свойственной ему от природы доброжелательностью Хюсен умеет с легкостью примирить коллег в случае их разногласий. Выступая председателем на различных мероприятиях, он демонстрирует редкий дар направлять дискуссию в русло, где трения либо не возникнут, либо будут быстро устранены. Хюсен умеет ясно выражать свои мысли, что крайне важно на международных встречах. Его знания и навыки в области как

<sup>20</sup> *Husén T., Postlethwaite T. N. (eds). International Encyclopedia of Education. Vol. 1–10. Oxford: Pergamon, 1980–1985.*

<sup>21</sup> *Iidem. International Encyclopedia of Education. Vol. 1–12. Oxford: Pergamon, 1993.*

философии образования, так и эмпирических образовательных исследований делают его фигурой неординарной, вызывающей огромное уважение.

Многочисленные исследовательские проекты Хюсена было бы невозможно реализовать при отсутствии опытной команды исследователей и должного финансирования. И здесь залогом успеха становился его девиз — «нет ничего невозможного».

Хюсен непосредственно участвовал в исследованиях, сопровождавших реформу школьного образования в Швеции в 1950–1960-х годах. Его работа не осталась незамеченной в других странах, и Хюсен становится членом правления Института образовательных исследований им. Макса Планка в Берлине. По приглашению Энтони Крослэнда<sup>22</sup> он неоднократно посещал Англию для обсуждения структуры систем образования. Хюсена можно считать одним из основателей компаративного образования в Европе, имея в виду его достижения в этой области в годы председательства в ИЕА.

Хюсен являет собой образец междисциплинарного мыслителя. Знание истории педагогических идей, дополненное обширнейшими познаниями в области литературы и эмпирическим подходом к образованию, обусловили поистине захватывающую широту его взглядов. Его способность, занимаясь конкретным аспектом образования, обращаться к психологическим, социологическим и экономическим исследованиям в этой области позволяла взглянуть на проблему под новым углом зрения. Его работы о том, что школа как институт может делать и чего не может; о том, как различие обстановки влияет на обучение; о структуре школьного образования; о понятии образования в течение всей жизни, — имели большой резонанс во многих странах. А три публикации<sup>23</sup> (и их переводы на несколько языков) собрали поистине огромную читательскую аудиторию.

Всего Хюсеном написано пятьдесят пять книг и около 1500 статей.

См. также очерк о Кронбахе в данной книге.

<sup>22</sup> Британский политик-лейборист, в 1965–1967 годах возглавлял комитет по образованию и науке. — *Примеч. ред.*

<sup>23</sup> *Husén T. The School on Question: A Comparative Study of the School and its Future in Western Societies. L.; N.Y.: Oxford University Press, 1979; Idem. An Incurable Academic: Memoirs of a Professor. Oxford; N.Y.: Pergamon Press, 1983; Idem. Education and the Global Concern. Oxford: Pergamon, 1990.*

*Основные сочинения Хюсена*

- Adolescensen (Adolesence). Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1944.
- Predictive Value of Intelligence Test Scores. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1950.
- Psychological Twin Research. Stockholm: Stockholm University Press, 1959.
- International Study of Achievement in Mathematics I-II (author and ed.). N.Y.: John Wiley, 1967.
- Talent, Opportunity and Career. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1969.
- Talent, Equality and Meritocracy. The Hague: Nijhoff, 1974.
- The School in Question. L.: Oxford University Press, 1979 (переведена на 11 языков).
- Husén T., Kogan M. Educational Research and Policy. Oxford: Pergamon Press, 1984.
- The Learning Society Revisited. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- Education and the Global Concern. Oxford: Pergamon Press, 1990.
- Husén T., Tuijnman A., Halls W. D. Schooling in Modern European Society: A Report of the Academia Europaea. Oxford: Pergamon Press, 1992.
- The Role of the University: A Global Perspective (author and ed.). Paris: UNESCO, 1994.

*Дополнительное чтение*

- Husén T. A Marriage to Higher Education // Journal of Higher Education. 1980. Vol. 51. P. 15–38.
- Husén T. An Incurable Academic: Memoirs of a Professor. Oxford: Pergamon Press, 1983.
- Postlethwaite T. N. (ed.). International Educational Research: Papers in Honor of Torsten Husén. Oxford: Pergamon Press, 1986.
- Tjeldvoll A. Listening to Torsten Husén: A Comparative Education Researcher. 1999.
- См. также: International Who's Who. L.: Europa Publications; Who's Who in Europa: Dictionnaire Biographique / Servi-Tech (ed.). Waterloo: Belgium; Who's Who in the World. Chicago, IL: Who's Who Marquis.

# Ли Джозеф Кронбах (1916–2001)

Т. ХЮСЕН

Свою статью в «Истории психологии в автобиографиях»<sup>1</sup> Ли Кронбах начинает с такого воспоминания: «Психология захватила меня рано. Я родился в 1916 году, незадолго до того, как последователи Льюиса Термена начали повсеместно распространять доктрину интеллектуального тестирования». К этому можно добавить, что в том же году под заголовком «Измерение интеллекта?»<sup>2</sup> была опубликована предложенная Терменом версия интеллектуальной шкалы Бине — Симона, получившая название «шкалы Стэнфорд — Бине». Кронбах упоминает, что в возрасте пяти лет он был протестирован школьным психологом: с результатом IQ, равным 200, он был отмечен как «одаренный» ребенок («дети Термена») и наблюдался Терменом вплоть до 1950-х годов. Как бы то ни было, благодаря природному таланту уже в четырнадцать лет он окончил среднюю школу в городе Фресно в родной Калифорнии, а в восемнадцать — местный колледж. Отец Кронбаха был еврейского происхождения, занимался продажей шелка. Семья была не в состоянии отправить сына учиться в университет, поэтому Кронбах, подобно многим ребятам из его окружения, поступает в Педагогический колледж Фресно. Вскоре он заинтересовался психологией, хотя профилирующей дисциплиной была математика. По его словам, он увлекся «техническим анализом психологических измерительных устройств». В течение двух лет Кронбах преподавал математику в старших классах в школе Фресно. В 1938 году он получает степень магистра гуманитарных наук в Университете Беркли и отправляется в Чикагский университет, который — в связи с именами Чарльза Джадда и Фрэнка Фримена, обучавшихся в

<sup>1</sup> *Lindzey G. (ed.). History of Psychology in Autobiography. 1989. Vol. 8. P. 64.*

<sup>2</sup> *Terman L. The Measurement of Intelligence. L.: Harrap and Co, 1989.*

Лейпциге и импортировавших оттуда сильные эмпирические и экспериментальные традиции, — к тому времени завоевал статус ведущего института в области педагогической психологии. Здесь в 1942 году Кронбах получает степень доктора философии — во многом благодаря учебным курсам Ральфа Тайлера и двухлетней работе в должности научного ассистента при возглавляемом Тайлером Восьмилетнем образовательном проекте. Среди коллег Кронбах приобрел репутацию «универсального методолога». После непродолжительной работы преподавателем колледжа и военным психологом Кронбах возвращается в Чикагский университет, где в должности старшего преподавателя читает вводный курс педагогической психологии, положенный в основу книги «Педагогическая психология», первое, но отнюдь не окончательное издание которой вышло в 1949 году. В автобиографии он подчеркивает, что «встал на путь, ставший одновременно главной силой и главной слабостью» его научной работы, — путь «измерения индивидуальных различий».

В 1948 году Кронбаха в качестве профессора педагогической психологии приглашают в Университет Иллинойса в городе Урбана, где его коллегой по факультету психологии был Раймонд Кэттелл, а по факультету педагогики — Натаниэль Гейдж. Приглашение этих известных профессоров произошло на волне «выдающегося скачка», предпринятого в те годы университетом. В результате, как заметил Кронбах, в Иллинойсе была разработана такая программа измерений в области психологии и образования, с какой «почти никакая другая конкурировать не могла».

В 1964 году в Стэнфорде по итогам работы в Центре перспективных исследований в области наук о поведении при Стэнфордском университете Кронбах получил должность профессора педагогики. В 1980 году он вышел на пенсию, написав к тому времени около семи книг.

Значительный вклад Кронбаха в теорию и методологию педагогических измерений подтверждается тем, что его имя многократно упоминается на страницах Международной энциклопедии образования<sup>3</sup>. Его работы процитированы в сорока семи статьях, главным образом, по поводу достижений в сфере ис-

<sup>3</sup> *Husén T., Postlethwaite T. N. (eds). The International Encyclopedia of Education. Vol. 1–12. Oxford: Pergamon, 1993.*

следований методологии и теории. Так, например, его цитируют в статьях, посвященных склонностям и способностям, измерению социальных установок, теории принятия решений в области образовательного тестирования, проблеме взаимосвязи уровня способностей учащихся с методами обучения.

Изучая науки о поведении, Кронбах как исследователь с самого начала специализировался на измерениях в сфере образования и проблемах психометрии, так что его считали в первую очередь методологом. Уровень исследовательской компетентности и количество освоенных им тем обусловили факт, что на протяжении десяти лет Кронбах избирался одновременно президентом Американской психологической ассоциации (АРА) и Американской ассоциации педагогических исследований. В 1950-х годах в АРА он руководил комиссией по стандартам тестирования, а в рамках педагогического исследования совместно с Патриком Суппесом возглавлял исследовательский проект «Изучение школы завтрашнего дня» (1969). Предложенная Кронбахом теория обобщения позволяла заменить «истинный балл», принятый в классической теории психологического измерения, — на «универсальный балл», определяющий среднее значение баллов тестируемого по всем даваемым им ответам. Обобщение переходит от частной выборки к генеральной совокупности.

На раннем этапе карьеры Кронбах заинтересовался проблемами психологического измерения и начал использовать для оценивания психологических и образовательных измерений теорию принятия решений. Он провел исследование, посвященное валидности тестирования, прояснив ряд ключевых моментов, — частично его результаты представлены в книге «Психологическое тестирование и личные решения» (опубликована в 1957 году совместно с Голдином Глезером). Предложенное Кронбахом разграничение различных типов понятия валидности до сих пор остается базовым в психологии.

Вероятно, самым существенным вкладом Кронбаха в исследование образования стала разработка им «парадигмы взаимодействия способностей и методов обучения» — Aptitude-Treatment Interaction paradigm (ATI). Впервые она была представлена в книге, написанной в соавторстве с Глезером, однако подробнее эта тема развивается в 1977 году в совместной с коллегой по Стэнфорду Ричардом Сноу публикации «Способности и образовательные методы: руководство по исследованию взаимодействия». Преж-

ная концепция подверглась пересмотру, и научному сообществу была представлена новая теория о взаимосвязи индивидуальных различий и образовательных переменных. В основу была положена модель отбора и распределения индивидов, разработанная Кронбахом совместно с Глезером в книге по теории принятия решений. Выражение «методы обучения» использовалось для обозначения, что было сделано со студентами в рамках конкретных программ и использовавшихся методов. Основной вопрос заключался в том, какие методы обучения наилучшим образом соответствуют данным конкретным способностям.

Как один из выдающихся студентов Ральфа Тайлера и участников Восьмилетнего образовательного проекта Кронбах не мог не заинтересоваться проблематикой оценивания в сфере образования. В Стэнфорде он разработал курс, в рамках которого каждый студент предлагал свою систему оценивания. Одним из результатов проекта стало оценивание бакалаврской программы «Ценности, технология и общество». Этот анализ «текущего оценивания» — если использовать терминологию Б. Блума — получил в своей области широкое практическое применение.

В исследовании, проведенном в 1969 году Кронбахом и Суппесом для Национальной академии образования США, продемонстрировано различие между исследованиями, ориентированными на принятие решения, и исследованиями, ориентированными на вывод. Ученые отбросили также классическое противопоставление «чистого» и «прикладного» исследования. Поистине выдающимся можно считать вклад Кронбаха в теорию и методологию образовательных и психологических измерений, в частности речь идет о предложенной им новой трактовке теории валидности. Да, во многом сделанное Кронбахом на почве изучения образования заключается в совершенствовании методологии исследований. Однако очевидно и то, что его работа расширила также наши философские представления об образовании.

См. также очерки о Блуме и Тайлере в данной книге.

### *Основные сочинения Кронбаха*

Essentials of Psychological Testing. N.Y.: Harper & Row, 1949. Rev. ed. 1960, 1970, 1984, 1990.

Coefficient Alpha and the Internal Structure of Tests // Psychometrika. 1951. Vol. 16. P. 297–334.

- Educational Psychology. N.Y.: Hartcourt and World Brace, 1954. Rev. ed. 1963, 1977.
- Cronbach L. J., Meehl P. E.* Construct Validity in Psychological Tests // Psychological Bulletin. 1955. Vol. 52. P. 281–303.
- The Two Disciplines of Scientific Psychology // American Psychologist. 1957. Vol. 12. P. 671–684.
- Cronbach L. J., Gleser G. C.* Psychological Testing and Personnel Decisions. Urbana, IL: University of Illinois Press, 1957. New ed. 1965.
- Cronbach L. J., Gleser G. C., Rajataratnam N.* Generalizability of Scores Influenced by Multiple Sources of Variance // Psychometrika. 1965. Vol. 30. P. 395–418.
- Heredity, Environment and Educational Policy // Harvard Educational Review. 1969. Vol. 39. P. 338–347.
- Cronbach L. J., Suppes P.* Research for Tomorrow's Schools: Disciplined Inquiry in Education. N.Y.: Macmillan, 1969
- Cronbach L. J., Gleser G. C., Nanda H., Rajaratnam N.* The Dependability of Behavioural Measurements: Theory of Generalizability for Scores and Profiles. N.Y.: Wiley, 1972.
- Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology // American Psychologist. 1975. Vol. 30. P. 116–127.
- Five Decades of Public Controversy over Mental Testing // American Psychologist. 1975. Vol. 30. P. 1–14.
- Cronbach L. J., Snow R. E.* Aptitudes and Instructional Methods: A Handbook for Research on Interactions. N.Y.: Irvington, 1977.
- Toward Reform in Program Evaluation. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1980.
- Abilities and Ability Testing: Recent Lines of Thought // Evaluación Psicológica. 1985. Vol. 1. No. 1–2. P. 79–97.
- Internal Consistencies of Tests: Analyses Old and New // Psychometrika. 1988. Vol. 53. P. 63–70.

### *Дополнительное чтение*

- Lindzey G.* (ed.). History of Psychology in Autobiography. 1989. Vol. 8. P. 64–93.
- Husén T., Postlethwaite T. N.* (eds). The International Encyclopaedia of Education. Vol. 1–12. Oxford: Pergamon, 1993.



# Дональд Томас Кэмпбелл (1916–1996)

К. Т. ФИЦГИББОН

В этой главе мы проверим 16 моделей эксперимента на их устойчивость к 12 самым типичным угрозам валидности экспериментов<sup>1</sup>.

Трудно придумать более скучное начало для бестселлера, не правда ли? Однако этот трактат по экспериментальным методам, написанный Кэмпбеллом в соавторстве с Джулианом Стэнли и впервые опубликованный как глава в «Руководстве по исследованию преподавания» Натаниэля Гейджа, разошелся тиражом более 300 тысяч экземпляров! Одна эта работа могла бы обеспечить Кэмпбеллу репутацию успешного методолога, в частности, в области образования. Но он добился большего.

Отец Кэмпбелла воспитывался в Пенсильвании в семье, исповедовавшей фундаментализм, но в зрелые годы его было бы трудно назвать истинным прихожанином. Сам Кэмпбелл по настоянию матери посещал воскресную школу, однако позднее отрекся от религии, хотя и признавал ее эволюционную роль. По его словам, он испытывал «определенное уважение к образу жизни, соблюдаемому теми благочестивыми верующими, кому удавалось сочетать утонченное понимание самих себя и высокие этические стандарты»<sup>2</sup>.

Среднюю школу Кэмпбелл закончил в восемнадцать лет, твердо зная, что хочет стать ученым, но еще не определившись с областью научных интересов. Целый год он проработал на ин-

<sup>1</sup> Campbell D. T., Stanley J. C. *Experimental and Quasi-Experimental Designs for Research*. Chicago, IL: Rand McNally, 1966. P. 171.

<sup>2</sup> Цит. по: Brewer M. B., Collins B. E. (eds). *Scientific Inquiry and the Social Sciences. A Volume in Honor of Donald T. Campbell*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1981. P. 483.

дюшачьей ферме недалеко от Викторвилля в Калифорнии, где в награду за труд ему предоставлялись комната, питание и ежемесячные 40 долларов вознаграждения. В этом прослеживается глубокое влияние семьи, по словам Кэмпбелла, «приветствовавшей расширение жизненного опыта».

Следующий год Кэмпбелл провел дома и поступил в колледж Сан-Бернардино Вэлли, где закончил первый и второй курсы. Его учителем был зоолог, автор работ о цвете меха белки — статей, имеющих значимость для эволюционной теории. От него и других педагогов колледжа Кэмпбелл почерпнул свое видение труда ученого.

Впоследствии Кэмпбелл получил диплом в Университете Беркли, закончив обучение в 1939 году (он был в группе первым, следом шла его младшая сестра). В годы Второй мировой войны он был резервистом военно-морского флота, а в 1947 году — ему тогда исполнился тридцать один год — получил степень доктора философии в области социальной психологии в Университете Беркли.

В эти ранние годы работа Кэмпбелла состояла в сборе данных и развитии теории о формировании установок, в чем было немало пропагандистских задач, поскольку время было послевоенное. Затем он провел три года в Университете штата Огайо, а затем принял предложение Чикагского университета, где проработал с 1950 по 1953 год.

В последний год работы в Чикаго Кэмпбелл был полностью освобожден от учебной нагрузки для участия в деятельности «Комитета по исследованию наук о поведении» Джеймса Миллера. Проект специализировался на кибернетике, теории информации и общей теории систем. Хотя Кэмпбелл высоко ценил подобные возможности расширить свой профессиональный опыт, к большинству исследований комитета он относился критически. К его комментариям стоит прислушаться каждому, кто занимается внедрением систем управления, контроля и отчетности:

Для меня очевидно, что, по сравнению с Университетом Огайо, научная жизнь в Чикаго была гораздо менее приятной и разносторонней. Условия контракта были крайне жесткими... Публикации решали всё... Хуже того, нам недвусмысленно намекали, что наши работы должны быть гениальными. Подобное требование вызывало, скорее, обратный эффект.

Северо-Западный университет предложил Кэмпбеллу должность адъюнкт-профессора сроком на пять лет. Он увидел в этом

возможность вернуться в научную атмосферу взаимной поддержки, где уважали работу ученых и можно было зарабатывать на жизнь преподаванием. (Со временем я понял, что публикации были необходимы и здесь, и преодолел тупик, все еще бесстыдно используя нереперируемые журналы.)

В итоге Кэмпбелл проработал в Северо-Западном университете до тридцати шести лет, получив позднее назначение в Университет Лихай.

Кэмпбелл был награжден множеством почетных степеней различных профессиональных сообществ, таких как университеты Стэнфорда, Оксфорда, Гарварда и Йеля, Американская психологическая ассоциация, Национальная академия искусств и наук, Общество психологического изучения социальных проблем, Общество исследования оценивания и Американская ассоциация исследований в сфере образования.

Некролог в «New York Times» от 12 мая 1996 года<sup>3</sup> начинался словами:

Дональд Кэмпбелл — социолог с живым, гибким умом, внесший вклад в развитие чуть ли не дюжины дисциплин. Он способствовал коренным изменениям фундаментальных принципов научного исследования, общих для каждого из этих предметов. Кэмпбелл скончался в понедельник в больнице недалеко от своего дома в Бетлехеме, Пенсильвания. Ему было 79.

<...>

Спустя четыре года в Филадельфии на встрече (февраль 2000 года) обществоведов из разных стран под председательством Роберта Боруха в честь Кэмпбелла было основано научное объединение — Кэмпбелловский союз (Campbell Collaboration)<sup>4</sup>. Подобно Кокрановскому союзу в медицине<sup>5</sup>, данная организация ставит своей целью стать источником максимально достоверной информации, в том числе путем обмена эмпирическими данными.

Вероятно, представители каждой дисциплины, отмеченной вкладом Дональда Кэмпбелла, будут считать его представителем

<sup>3</sup> New York Times. 1996. Late Edition — Final. 12 May. Sect. 1. P. 37.

<sup>4</sup> Campbell Collaboration. URL: <http://campbell.gse.upenn.edu>.

<sup>5</sup> *Maynard A., Chalmers I. (eds). Non-Random Reflection on Health Services Research: on the 25 Anniversary of Archie Cochrane's Effectiveness and Efficiency. L.: BMJ Books, 1997.*

именно своей области научного знания: философом науки, исследователем теории организации, социологом, теоретиком познания, биологом, — и еще многие сферы знания могли бы побороться за причастность к имени этого ученого. Что касается образования, студенты поколения 1960–1970-х были покорены ясным и вдохновенным стилем работ Кэмпбелла: если у кого-то возникало желание написать на их основе диссертацию, получение ученой степени не составляло труда. Помимо снискавшей широкую известность работы «Экспериментальные и квази-экспериментальные модели исследования» Кэмпбелл в соавторстве с Дональдом Фиском выпускает другую часто цитируемую статью — «Конвергентное и дискриминантное обоснование методом многофакторных матриц» (1959). В этой одной из ранних работ валидность представлена не в виде ложной дихотомии: «валидно что-либо или нет», но в виде *измерения степени* валидности. В своих заключениях Кэмпбелл далек от механистической, детерминистской точности: он разделяет суждения мудрые, наполненные здравым смыслом, отдавая себе отчет, что, помимо имеющихся знаний, многие факты все еще остаются вне нашей компетенции.

Несмотря на сотрудничество Кэмпбелла со специалистами в области статистики и распространение метода рандомизированного контролируемого эксперимента, к нему неприменимы стереотипы, которые, к сожалению, так часто ассоциируются с подобными разработками. Он знал о небрежности «полевых экспериментов» и не скрывал этого. Более того, нижеследующая цитата из совместной с Робертом Борухом работы красноречиво свидетельствует об их устремлении использовать все возможные доказательства:

Субъективные впечатления множества участников и наблюдателей социального эксперимента наделяются той же валидностью, что и компьютерные вычисления. Если... качественные впечатления с очевидностью противоречат компьютерному выводу, валидности последнего стоит доверять не больше, чем валидности первого, и в первую очередь следует распознать источник этих расхождений<sup>6</sup>.

<sup>6</sup> Campbell D. T., Boruch R. F. Making the Case for Randomized Assignment to Treatments by Considering the Alternatives: Six Ways in Which Quasi-Experimental Evaluation in Compensatory Education Tend to Underestimate Effects // Bennett C. A., Lumsdaine A. A. (eds). Evaluation and Experiment. N.Y.: Academic Press, 1975. P. 199.

Тяготее к методологии оценивания в широком диапазоне, Кэмпбелл испытывал огромное уважение к специалистам-практикам, черпающим информацию из непосредственной работы с фактами и проявляющим упорство в поиске наилучших решений для точной оценки причин и следствий.

Предупреждая об опасности «превращения исследователей в замкнутую касту, пекущуюся лишь о собственных интересах и не допускающую в свои ряды специалистов-практиков ввиду внедрения сложных статистических процедур, каковые придадут нашим выводам иммунитет к критике — даже со стороны экспертов, наблюдавших эту программу в действии», — во избежание «подобной предвзятости» Кэмпбелл советовал

задуматься о методах, доступных пониманию персонала, принимающего участие в исследовании, реципиентов и других подготовленных наблюдателей, чтобы помочь им сформулировать и подвести итог их оценкам эффективности программы. Мы должны признать, что достоверность подобных выводов сопоставима с результатами формального статистического анализа. Как правило, их выводы совпадают, в случае же расхождений нужно помнить о том, что статистический анализ основан на упрощенных предположениях, допускающих серьезные ошибки<sup>7</sup>.

Кэмпбелл приветствовал свойственные науке подробные, скрупулезные исследования, но помимо этого он мечтал о таком обществе, которое бы само управляло экспериментами, помогающими понять, правильно ли оно работает. «Реформы как эксперименты» — таково название одной из его важнейших и оказавших влияние в этой сфере исследований статей (1969). Ученый-исследователь был для него членом «дискуссионного содружества», признающим не вечные истины, но экспериментальные умозаключения. Особо сетовал Кэмпбелл на тех, кого сегодня мы назвали бы «учеными политехнологами»:

Правительства вопрошают, что делать, а ученые с уверенностью им отвечают, совершенно игнорируя научный статус своей дисциплины. Так эти «консультанты от науки» (как и политики) впадают в чрезмерную пропаганду своих теорий: ведь если чья-то идея уже кому-то известна, никто не будет проверять справедливость его теорий<sup>8</sup>.

<sup>7</sup> Campbell D. T., Boruch R. F. Op. cit.

<sup>8</sup> Цит. по: Dunn W. N. (ed.) The Experimenting Society: Essays in Honor of Donald T. Campbell. New Brunswick: Transaction Publishers, 1998. P. 25.

В период работы в Огайо Кэмпбелл принимал участие в «косвенном измерении установок» — исследовании, в процессе которого респонденты умышленно вводятся в заблуждение, чтобы не получить в результате опроса искаженных данных. Годы спустя эта методология вызвала его обеспокоенность: в книге, изданной в его честь, Кэмпбелл сам написал одну из глав, где привел ряд возражений, адресованных комитету по этике, и среди прочего неодобрительно высказывался против «вводящего в заблуждение — пренебрежительного — эксплуататорского отношения психологов к субъекту исследования». Он назвал также ошибочным «проведение исследования исходя из косвенных тестов, которые приводят к неутешительным результатам»<sup>9</sup>.

Когда мы читаем отчеты Кэмпбелла о проведенных исследованиях, кажется, что на сбор данных для анкетирования и обсуждение природы научного познания было потрачено немыслимое количество времени. Информация, полученная в ходе опросов, использовалась для написания научных статей, а не как ответ практикам. Возможно, работа Кэмпбелла в первую очередь отражает его юношеское увлечение социальной психологией, где, несмотря на серьезный экспериментальный статус этой научной отрасли, опыты проводятся скорее для обоснования, но не создания теорий, движущей силой которых являются факты, собранные для удовлетворения потребностей общества.

Кэмпбелл жил в эпоху политической напряженности, развившейся вслед за Второй мировой войной и ставшей для США временем узаконенной сегрегации и расизма, и это во многом объясняет проделанную им нешуточную работу по сбору данных о природе предрассудков как разновидности социальных отношений. Он отмечает:

На северо-западе — в отличие от других современных научных сообществ — левацкие политические убеждения наших одаренных студентов не подразумевают антинаучного, антиколичественного, гуманистического уклона. Напротив, там продолжают заниматься как поиском более совершенных количественных методов, позволяющих выдвигать исследовательские гипотезы, имеющие отношение к реальному миру, так и поиском нетеоретических мелиоративных программ оценивания<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> Kidder L. H., Campbell D. T. The Indirect Testing of Social Attitudes // Summers G. F. (ed.) *Attitude Measurement*. Chicago: Rand McNally & Co., 1970. P. 333, 466.

<sup>10</sup> Brewer M. B., Collins B. E. (eds). *Op. cit.* P. 482.

Предложенная попытка теоретической интеграции была удостоена крупного гранта от Национального института здоровья на исследование по теме «Многообразие проекций врожденных характеристик». К работе были привлечены несколько научных сотрудников, в том числе квалифицированных специалистов по статистике и компьютерным технологиям. Отчет, представленный Кэмпбеллом, оказался крайне поучительным:

Работа нашей сплоченной команды основывалась на исключительно тщательном соединении теории и накопленных данных, и все это опиралось на выборку, достаточно большую, чтобы результаты были достоверными. Они оказались настолько неутешительными, что ввергли меня в депрессию. Наш отчет начинался словами: «Этот кропотливый, утомительный, дорогостоящий, разочаровывающий проект...»<sup>11</sup>

Возможно, социологам следует с особым тщанием проверять ценность применяемых теорий. Кэмпбелл, во всяком случае, проверил свою на реальных данных.

Такие издержки, возникающие от хорошо финансируемого, теоретически обоснованного и хорошо спланированного исследовательского проекта, совершенно противоположны «издержкам» от деятельности, движущей силой которой является работа «за интерес» — речь идет о еженедельных посиделках за ланчем по тематике социальной психологии на последнем этаже Кресг-Холла. Ланчи превратились в игру, где исследователи сочиняют новые, нестандартные методы. Мероприятие повлекло за собой и другие «издержки» — в 1966 году была опубликована и в 1981 году переиздана в новой редакции книга «Незаметные измерения», внесшая огромный вклад в методологию<sup>12</sup>.

Кэмпбелл вспоминает о периодах подавленности вследствие невозможности выполнить взятые на себя обязательства и благодарит многочисленных друзей, не отказавшихся в это трудное время выполнить его преподавательскую нагрузку и администрирование научных проектов. Вот как он пишет об опасности, какую несут в себе завышенные профессиональные обязательства:

<sup>11</sup> Ibid. P. 475.

<sup>12</sup> Webb E. J., Campbell D. T. et. al. Unobstrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences. Chicago, IL: Rand McNally, 1972.

Все привыкли считать меня добродушным открытым оптимистом, единственным недостатком которого (возможно, его даже и не замечали) является мнимое убеждение в том, что я могу всецело отдаться каждому из своих научных интересов. Вероятно, эта иллюзия сопровождала большую часть моей карьеры ученого... Но все же я понял: будет менее честно и менее для других полезно, если я закрою глаза на грусть<sup>13</sup>.

Нельзя не отметить ценных замечаний Кэмпбелла по поводу использования индикаторов в социальных науках:

Единицы измерения, допустимые при описании состояния общества, оказываются недействительными в рамках теории принятия политических решений. Более того, их использование часто приводит к деструктивному искажению социальных процессов, для измерения которых предназначался данный индикатор... Так, тест достижений, эффективный при описании образовательного статуса, теряет свою надежность, когда используется в качестве критерия поощрения учеников или учителей<sup>14</sup>.

Представленная Кэмпбеллом концепция эволюционной эпистемологии и алгоритм BVSR (алгоритм слепых вариаций и селективного сохранения), позволивший описать механизмы эволюции общества и развития знания, были заимствованы философским сообществом. В книге, посвященной Кэмпбеллу<sup>15</sup>, исследователи Б. Маккельви и Дж. Баум заявили, что его статья «Изменения и селективное сохранение в социокультурной эволюции» (1965)<sup>16</sup> «оказала самое глубокое влияние на теорию организации».

Эта работа цитируется на сайте Principia Cybernetica<sup>17</sup>:

видеоизменения, или вариации, являются слепыми, произвольными, не согласованными друг с другом, не поддающимися коррекции. Но случайно среди них возникают такие, которые обес-

<sup>13</sup> Brewer M. B., Collins B. E. (eds). Op. cit. P. 478.

<sup>14</sup> Dunn W. N. (ed.). Op. cit. P. 55–56.

<sup>15</sup> Baum J. A. C., McKelvey B. (eds). Variations in Organization Science: In Honor of Donald T. Campbell. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1999.

<sup>16</sup> Campbell D. Variation and Selective Retention in Socio-cultural Evolution // Barringer H. R., Blanksten G. I., Mack R.W. (eds). Social Change in Developing Areas: A Reinterpretation of Evolutionary Theory. Cambridge, MA: Schenkman, 1965. P. 19–49.

<sup>17</sup> Интернет-проект сетевого сообщества, посвященный кибернетической философии: <http://134.184.131.111/ORG.html> . — Примеч. ред.



печивают лучшее соответствие, и именно они сохраняются и многократно дублируются. Хотя дарвиновская теория эволюции подвергалась значительным переработкам и породила разногласия по ряду вопросов, эта базовая модель естественного отбора единогласно признается и сегодня, оставаясь одним из величайших теоретических достижений XIX века. По своей формальной структуре эта модель может быть применена к другим процессам адаптации или другим целеориентированным последовательностям событий, где видоизменения направляются результатом<sup>18</sup>.

В цитате из Кэмпбелла, которая могла бы стать предвестником систем мониторинга, говорится, что «секрет разумных инноваций заложен не в предсказанных изменениях, но в ретроспективном отборе»<sup>19</sup>. Являясь поборником реализма, Кэмпбелл отвергал представление о том, что мир, каким мы его видим, существует лишь в нашем сознании, считая подобную точку зрения «онтологическим нигилизмом». Бертран Рассел часто называл это «грандиозным неверием».

Большинство работ Кэмпбелла характеризуют его как явного идеалиста, однако, используя выдвинутый Джорджем Соросом принцип рефлексивности<sup>20</sup>, мы могли бы предположить, что благодаря этим работам мир стал чуть более идеалистическим. Если люди верят, что финансовое вознаграждение влияет на поведение, общество в целом начинает жить этим распространенным убеждением, хотя таковое может и не соответствовать реальности. Кэмпбелл рассказывал, как Майкл Поланьи убедил его в том, что желание говорить правду стало доминирующим мотивом для журналистов, поддержавших восстание в Венгрии:

Эти привилегированные коммунистически настроенные журналисты, которых правящие круги поощряли и властью, и богатством, страдали от необходимости непрерывно лгать о перспективах общества, запрещавшего им правдиво высказывать свою точку зрения<sup>21</sup>.

<sup>18</sup> Campbell D. Perception and Substitute Trial and Error // Psychological Review. 1956. Vol. 63. No. 5. P. 330.

<sup>19</sup> Idem. Comment on Robert J. Richard's «The Natural Selection Model of Conceptual Evolution» // Philosophy of Science. 1977. Vol. 44. P. 506.

<sup>20</sup> Soros G. The Crisis of Global Capitalism: The Open Society Endangered. L.: Little Brown and Company, 1998. Ch. 3, 4.

<sup>21</sup> Brewer M. B., Collins B. E. (eds). Op. cit.

Я попыталась составить очерк таким образом, чтобы за Дональда Кэмпбелла говорили его работы. Возможно, это отрицательно сказалось на стиле, зато помогло точнее передать его мысли. В заключение позвольте предположить, что среди многообразия и «слепых вариаций» дискуссий научного сообщества найдутся такие, которые «селективно сохраняют» мудрость Кэмпбелла и его стремление усовершенствовать мир с помощью хорошей (социальной) науки.

См. также очерк о Кронбахе в данной книге и очерки о Расселе и Торндайке в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Кэмпбелла*

*Campbell D. T., Fiske D. W.* Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait-Multimethod Matrix // *Psychological Bulletin*. 1959. Vol. 56. No. 2. P. 81–105.

*Campbell D. T., Stanley J. C.* Experimental and Quasi-experimental Designs for Research. Chicago, IL: Rand McNally, 1966.

Reforms As Experiments // *American Psychologist*. 1969. Vol. 24. P. 409–429.

Methods for the Experimenting Society // *Evaluation Practice*. 1971/1991. Vol. 12. No. 3. P. 223–260.

*Webb E. J., Campbell D. T. et al.* Unobstrusive Measures: Nonreactive Research in the Social Sciences. Chicago, IL: Rand McNally, 1972.

The Nature of Man and What Kind of Socializaiton Process is Needed // *American Psychologist*. 1975. Vol. 30. No. 1103–1126. P. 341–384.

*Campbell D. T., Boruch R. F.* Making the Case for Randomized Assignment to Treatments by Considering the Alternatives: Six Ways in Which Quasi-Experimental Evaluation in Compensatory Education Tend to Underestimate Effects // *Bennett C. A., Lumsdaine A.A. (eds). Evaluation and Experiment*. N.Y.: Academic Press, 1975. P. 195–296.

*Cook T. D., Campbell D. T.* Quasi-Experimentation: Design and Analysis for Field Settings. Chicago, IL: Rand McNally, 1979.

*Campbell F. A., Ramey C. T.* Effects of Early Intervention on Intellectual and Academic Achievement: A Follow-up Study of Children from Low-income Families // *Child Development*. 1994. Vol. 65. P. 684–698.

Unresolved Issues in Measurement Validity: An Autobiographical Overview // *Psychological Assessment*. 1996. Vol. 8. P. 363–368.

*Дополнительное чтение*

*Brewer M. B., Collins B. E.* (eds). *Scientific Inquiry and the Social Sciences: A Volume in Honor of Donald T. Campbell*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1981.

*Dunn W. N.* (ed.). *The Experimenting Society: Essays in Honor of Donald T. Campbell*. New Brunswick: Transaction Publishers, 1998.

*McKelvey B., Baum J. A. C.* *Variations in Organisation Science: In Honor of Donald T. Campbell*. <http://www.mgmt.utoronto.ca/> , 1999.

Webcite of Principia Cybernetica. <http://134.184.131.111/SEARCH.html>

<http://www.psych.nwu.edu/academics/social/campbell.htm>

<http://www.edfac.unimelb.edu.ac/AJE/editorial>

# Максин Грин (1917–...)

К. ТОМПСОН

Непрестанно находиться в движении, чувствовать, что перед тобой всегда открыты возможности обновления и открытий, — вот о чем нужно рассказывать молодым, если мы хотим помочь им понять себя, дать возможность осмыслить и поименовать собственный мир<sup>1</sup>.

Максин Грин была названа «выдающимся философом образования современной Америки»<sup>2</sup> и «одним из ведущих писателей, педагогов и лекторов, когда-либо работавших в сфере образования»<sup>3</sup>. Такое мнение сложилось о Грин за время ее карьеры — яркой карьеры социального критика, философа образования, учителя и наставника. С ее именем связано поразительное многообразие направлений интеллектуальной и художественной деятельности: искусство, эстетика, литература, культурология, реформа школьного образования, подготовка педагогов, теория социальной справедливости и гражданского права, женское образование. Грин являет собой пример критически мыслящего, решительного человека, вдумчиво наблюдающего за событиями своей жизни, прошедшей в определенном культурном, социальном и историческом контексте в бесконечном поиске смысла и цели.

Максин Грин родилась в 1917 году в Бруклине, Нью-Йорк, и ее детство и юность всецело соответствовали тем социокультурным ожиданиям, какие определяли жизнь американской женщины в начале XX века. Она выросла в семье, «где не

<sup>1</sup> *Greene M.* *Releasing the Imagination*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1995. P. 149–150.

<sup>2</sup> *Ayers W. C., Miller J. L.* (eds). *A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation*. N.Y.: Teachers College Press, 1998. P. 4.

<sup>3</sup> *Pinar W. F.* *Notes on the Intellectual: In Praise of Maxine Greene* // *Ayers W. C., Miller J. L.* (eds). *Op. cit.* P. 108.

одобряли всякую попытку интеллектуальной деятельности»<sup>4</sup>, но нашла в себе силы и смелость бросить вызов унынию повседневности: начала писать, посещать концерты, спектакли, музеи. В 1938 году Грин получила степень бакалавра искусств по американской истории и философии в Колледже Барнарда. Вскоре она сбежала со своим возлюбленным, молодым доктором, и работала вместе с ним, пока он не был призван на войну. Чтобы содержать себя и маленькую дочь, Грин была вынуждена «перебиваться случайными заработками и браться за незаметную, скромную, подчас тяжелую работу»<sup>5</sup>. После войны Грин разводится с мужем, но вскоре снова выходит замуж и начинает учиться, в 1949 году получив в Нью-Йоркском университете степень магистра искусств. Выбор философии образования в качестве сферы научных интересов был неожиданным, если не сказать случайным. Определяющим стало наличие у Грин свободного времени именно в часы соответствующих курсов лекций — пока ее дочь была в школе. Шесть лет спустя, получив степень доктора философии, Грин пополнила ряды ученых, принадлежащих только лишь зарождавшейся области философии образования, где преобладали мужчины. Многие годы она была единственной женщиной, представлявшей свои исследования на конференциях Общества философии образования. В 1967 году она стала первой женщиной, возглавившей эту организацию, как и президиум Американской ассоциации исследований в области образования в 1984 году.

Грин преподавала в университетах США и других стран, но первое свое назначение получила в Нью-Йорке. В течение года (с 1956 по 1957) она занимала должность профессора английского языка в колледже Монклер, а следующие восемь лет была профессором педагогики Нью-Йоркского университета. В 1965 году Грин перешла в Колумбийский университет, работая сначала редактором журнала «Teachers College Record», а затем преподавателем. Талантом она была наделена исключительно многогранным: читала курсы по социальной философии, философии и истории образования, литературе, сочинению, эстетике и другим дисциплинам, связанным с образованием. С 1975 по

<sup>4</sup> *Greene M. An Autobiographical Remembrance // Pinar W. F. (ed.). The Passionate Mind of Maxine Greene. L.; Bristol, PA: Falmer Press, 1998. P. 9.*

<sup>5</sup> *Ibid.*

1994 год Грин заведовала кафедрой имени Уильяма Рассела в Педагогическом колледже. Сегодня она почетный профессор, продолжает преподавать, поддерживает активное сотрудничество с Институтом художественного образования при Линкольн-Центре, профессором которого она была более двадцати лет, и недавно созданным Центром искусств, социального воображения и образования при Педагогическом колледже.

Преподавание стало для Максин Грин делом жизни, о чем свидетельствует двухтомный сборник, недавно изданный в ее честь. Вспоминает Уильям Айерс:

Подобно сокровенному разговору старых друзей, который внезапно возникает, подхватывается и прерывается, чтобы возобновиться в будущем, лекция Максин Грин была наполнена спонтанностью, глубиной ее собственной личности, незавершенностью и движением вперед, ...поскольку она черпала свой стиль преподавания из личного жизненного опыта, наполняя его импровизациями, свежестью, энергией и находчивостью, и при этом жестко придерживалась базовых убеждений и ставила перед собой большие цели<sup>6</sup>.

Другие говорили о незабываемых встречах с Максин Грин, об окружавшей ее атмосфере вовлеченности в процесс философствования как в нечто, что должно быть прожито, а не просто прочитано. Несмотря на смысловую перегруженность ее текстов, обилие ссылок на другие философские, художественные и критические произведения, книги Грин неизменно притягивают читателей.

Грин является обладателем множества наград и почетных степеней, в том числе она дважды удостоена звания «Учитель года» обществом Фи Дельта Каппа, а также орденом Педагогического колледжа. Ее книга «Учитель как незнакомец» в 1974 году была признана «Педагогической книгой года» по версии Фи Дельта Каппа.

Еще со студенческих времен Грин активно интересовалась политикой и общественной жизнью, участвовала в разрешении конфликтов в сфере трудовых отношений и некоторое время занимала должность директора по законодательной деятельности Американской лейбористской партии в Бруклине. Ее участие в

<sup>6</sup> Ayers W. C. Doing Philosophy: Maxine Greene and the Pedagogy of Possibility // Ayers W. C., Miller J. L. (eds). Op. cit. P. 3–4, 6.

становлении республиканской Испании, восстановлении гражданских прав и движении за мир, а также прибытие в Педагогический колледж в разгар студенческих волнений 1960-х годов укрепили интерес Грин к событиям, происходящим вне отгороженного от проблем внешнего мира пространства университета. Они помогли ей почувствовать важность понимания многочисленных субъективных интерпретаций, источником которых становятся события, переживаемые сообща. Работу Грин можно смело назвать выдающейся: ей удалось угадать и проанализировать тот сложный изменчивый контекст, который сегодня определяет школьное образование в Америке.

Грин автор пяти книг, более ста статей и глав в антологиях на самые разные темы, множества предисловий и введений к текстам коллег, включая таких уважаемых ученых, как Сеймур Сарасон<sup>7</sup>, и начинающих исследователей, среди которых Дайан Дьюбоус Брунер<sup>8</sup> и Дебора Бритцмэн<sup>9</sup>.

Вторая книга Грин «Экзистенциальные встречи для педагогов», опубликованная в 1967 году, представляла собой сборник избранных фрагментов из произведений европейских философов: Мартина Хайдеггера, Райнера Мария Рильке, Жан-Поля Сартра, Альбера Камю, Мартина Бубера, Сёрена Кьеркегора и других, раскрывающих проблематику личности, другого, тему знания, выбора и экзистенциальной ситуации. Комментарии Грин вплетены в эту подборку. Неотъемлемой составляющей данного проекта, как и других работ Грин, стало уважение к интеллектуальным талантам и пытливости ума педагогов, неразрывно связанное с жестким противодействием той разновидности инструментализма, которая ограничивает педагогический дискурс непосредственной практикой и эффективностью, подающейся верификации. Как заметила сама Грин, она «убеждена, что хороший учитель есть тот, кто увлечен множеством идей, даже если у него никогда не будет возможности преподавать Хабермаса»<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Sarason S. *Teaching As a Performing Art*. N.Y.: Teachers College Press, 1999.

<sup>8</sup> Dubose Brunner D. *Inquiry and Reflection: Framing Narrative Practice in Education*. Albany, NY: State University of New York Press, 1994.

<sup>9</sup> Britzman D. P. *Practice Makes Practice: A Critical Study of Learning to Teach*. Albany, NY: State University of New York Press, 1991.

<sup>10</sup> Weiss M., Systra C., Slater S. *Dinner with Maxine // Ayers W. C., Miller J. L. (eds). Op. cit. P. 30.*

Первая книга Грин «Государственная школа и частное мнение» была опубликована в 1965 году и в настоящий момент перерабатывается ею для нового издания<sup>11</sup>. По словам Грин, книга представляет собой критику «изменений, происходящих в американской культуре и увиденных глазами творческих людей и реформаторов образования»<sup>12</sup>. Как и большинство более поздних произведений Грин, этот текст написан в стилистике художественной литературы, «чтобы позволить читателю смотреть дальше и представлять альтернативные возможности»<sup>13</sup>. В книге поднимаются проблемы, о которых уже говорил Дьюи и другие предшественники Грин, — в частности, проблема взаимоотношения школы и общества. Этот текст отражает уникальный (и отчасти бунтарский) характер теоретического подхода Грин к педагогической проблематике и включает множество тем, которые и в будущем будут настойчиво подниматься на страницах ее работ.

Центральное понятие книги «Учитель как незнакомец» (1973) было заимствовано Грин в феноменологической концепции социолога Альфреда Шюца:

Я имела в виду, что видение ситуации незнакомцем отличается особой зоркостью, в отличие от виденья ее людьми, чьи представления притупились в результате давней осведомленности. На самом деле я призывала учителей занять позицию критического наблюдателя, чуткого к несправедливости, слепой пристрастности и беспочвенным обещаниям<sup>14</sup>.

В этой книге отчетливо звучит убеждение Грин в том, что экзистенциальные вопросы первостепенны для педагогов, считающих преподавание процессом, неразрывно связанным с размышлениями. Она акцентирует внимание на необходимости «противостояния бездумному погружению в социальную реальность»<sup>15</sup> и говорит о том, что даже базовые допущения,

<sup>11</sup> Опубликована в 2007 году, см.: *Green M. The Public School and the Private Vision*. N.Y.: New Press, 2007. — *Примеч. ред.*

<sup>12</sup> *Greene M. The Educational Philosopher's Quest // Bursleson D. L. (ed.). Reflections: Personal Essays by 33 Distinguished Educators*. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa, 1991. P. 202.

<sup>13</sup> *Ibid.* P. 203.

<sup>14</sup> *Ibid.* P. 204.

<sup>15</sup> *Greene M. Teacher As Stranger*. Belmont, CA: Wadsworth, 1973. P. 269.



традиционно являющиеся основой преподавания, следует непрерывно подвергать сомнению.

В опубликованной в 1978 году работе «Наброски к процессу обучения» Грин горячо призывала педагогов культивировать в себе состояние бодрствования, которое она понимала как вовлеченность в мир и абсолютную отзывчивость по отношению к людям и событиям. Глубина этой сопричастности переживаниям есть логическое продолжение экзистенциальной ситуации, описанной Грин в предыдущей книге, «Учитель как незнакомец». В новой работе Грин развивает эстетический подход к педагогической проблематике, и он серьезно отличается от вариантов эстетического образования, представленных в конце 1970-х годов в рамках теорий художественного образования. Интерес Грин почти исключительно сфокусирован на смысле, транслируемом различными видами искусства, и роли искусства в судьбе человечества, а не на чувственном, формальном или техническом аспекте эстетического опыта. В этой работе, как и в последовавших за ней исследованиях, «Грин выступает сторонником применения искусства в образовательных целях, чтобы вести борьбу с этими онемелыми овеществлениями, характеризующими современное общество»<sup>16</sup>.

Следующая книга Грин, «Диалектика свободы», написана на базе лекции о Джоне Дьюи, прочитанной ею в 1988 году, и свидетельствует о давней привязанности автора к идеям американского философа. Книга была опубликована на исходе правления Рейгана, эпохи, чуждой убеждениям Грин и породившей в обществе тотальное смирение перед «духом эгоцентричности и самоуверенного индивидуализма, презирующего добродетель личной ответственности индивида перед другими членами сообщества, как и ответственное отношение к общественным действиям»<sup>17</sup>. Вопрос, поставленный Грин на страницах этой книги, не оставляет сомнений в тяжести сложившейся ситуации:

Что же нам остается в эту эпоху позитивизма, подчиненности средствам массовой информации и эгоизма? Как, окруженные всеобщим непротивлением и бездумьем, мы сможем показать людям всю силу открытых перед ними возможностей? Как, во-

<sup>16</sup> Pautz A. E. Views Across the Expanse: Maxine Greene's Landscapes of Learning // Pinar W. F. (ed.). Op. cit. P. 33.

<sup>17</sup> Davies J. The Dialectic of Freedom // Ibid. P. 41.

преки воспитанию нашей молодежи, ориентированному исключительно на высокотехнологическое общество, мы сможем подтолкнуть ее к пониманию альтернативных путей развития, помочь ей иначе посмотреть на вещи? И почему? И к чему это приведет?<sup>18</sup>

Грин убеждена: в первую очередь следует пересмотреть доминирующую в Америке интерпретацию свободы как отсутствия принуждения или обязательств. В сознании педагогов и учеников это понятие должно быть наполнено положительным содержанием, когда свобода понимается как возможность, способность выбирать и творить себя, искать новое видение знакомых вещей, сопротивляться знанию, которое является общепризнанным и дается слишком просто. В этой книге, как и в более поздних работах, в большей степени посвященных постмодернистской критике американской привязанности к индивидуализму и самоидентичности, Грин подчеркивает: укреплению общества способствует внимание индивидов к собственным перспективам и признание права на существование за альтернативными интерпретациями реальности:

Свобода проявляет себя и возникает только тогда, когда индивиды идут вместе, но каждый по своему уникальному пути, когда каждый видит подлинную сущность другого (без масок, притворства и должностной символики) и действует во имя всеобщего замысла<sup>19</sup>.

Последняя книга Грин — «Освобождая воображение: эссе об образовании, искусстве и социальных изменениях» — была опубликована в 1995 году. Грин высказывает в ней предположение, что воображение — способность видеть вещи такими, какими они могли бы быть, представлять альтернативные способы их бытия — должно стать базовым элементом образовательной и социальной реформы. «Грин представляет себе такие учебные аудитории и такое общество, где множество перспектив наделены равной ценностью, где царят демократический плюрализм, разворачиваются жизненные истории и непрерывные социальные изменения. Она верит, что этот идеал достижим посредством литературного, художественного и феноме-

<sup>18</sup> Greene M. The Dialectic of Freedom. N.Y.: Teachers College Press, 1988. P. 55.

<sup>19</sup> Ibid. P. 17.

нологического опыта, освобождающего воображение»<sup>20</sup>. Кроме того, непрекращающийся интерес Грин к эстетическому образованию вызван ее увлечением художественной литературой и другими произведениями искусства, в каковых она усматривает инструмент, помогающий пробудить в ученике воображение, склонность к инакомыслию, способность видеть подлинную сущность «другого» под маской персонажа романа или пьесы, умение не терять ощущение реальности, даже оторвавшись от нее на время, необходимое для постижения произведения искусства. Вдохновленная эстетическими теориями Джона Дьюи, Микеля Дюффрена, Артура Данто, Вольфганга Изера и других, в качестве метафоры учебного процесса Грин предлагает устройство произведения искусства в сознании наблюдателей.

Размышляя над проблемами, вдохновлявшими ее работу на протяжении всей ее многолетней практики, Грин пишет:

Я исследовала множество интересовавших меня тем, от популярных до малоизученных: проблему отсутствия смысла; студенческие волнения; гражданские права и сущность «невидимости»; моральный выбор и «недремлющее сознание»; вопросы разработки образовательных программ; способность (неспособность) общества четко формулировать свою позицию; образовательные стандарты и многие другие вопросы. Неизменной темой моих исследований всегда оставалось искусство и особенно — литература<sup>21</sup>.

Грин всегда крайне взвешенно оценивает будущее и настоящее относится даже к тем событиям, какие на первый взгляд кажутся благоприятными. Так, например, она выражает обеспокоенность по поводу «зарождающегося детерминизма» ревизионистских историй, написанных в 1960-е годы некогда маргинальными группами. Этот скептицизм является неотъемлемой частью решительного сопротивления Грин как бюрократическим структурам, разрушающим индивидуальные представления о деятельности, так и социальным обстоятельствам, которые Грин сравнивает с чумой, описанной Альбером Камю, и понятием «ничьей власти» Ханны Арендт. Она ставит под со-

<sup>20</sup> *Slattery P., Dees D. M. Releasing the Imagination and the 1990s // Pinar W. F. (ed.). Op. cit. P. 46.*

<sup>21</sup> *Greene M. The Educational Philosopher's Quest // Burleson D. L. (ed.). Op. cit. P. 208.*

мнение деперсонализацию, эту неизменную характеристику научного подхода, давшую импульс небывалому взлету современной технологии, в последней видя потенциальный источник изоляционизма и разрушения общества. При этом Грин придает огромное значение тем личным и культурным контекстам, что лежат в основе жизненного опыта.

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Грин*

Teacher As Stranger. Belmont, CA: Wadsworth, 1973.

Landscapes of Learning. N.Y.: Teachers College Press, 1978.

The Dialectic of Freedom. N.Y.: Teachers College Press, 1988.

Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change.  
San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1995.

### *Дополнительное чтение*

Ayers W. C., Miller J. L. (eds). A Light in Dark Times: Maxine Greene and the Unfinished Conversation. N.Y.: Teachers College Press, 1998.

Pinar W. (ed.). The Passionate Mind of Maxine Greene. L.; Bristol, PA: Falmer Press, 1998.

# Ричард Стэнли Питерс (1919–2011)

ДЖ. УАЙТ

...образование, преодолевая собственные пределы, становится поистине безграничным. Ценность образования определяется имплицитно заложенными в нем принципами и стандартами. Быть образованным человеком — не значит достичь своей цели, но совершать бесконечное путешествие, непрестанно стремясь к новым горизонтам<sup>1</sup>.

Ричард Стэнли Питерс стоял у истоков британской философии образования второй половины XX столетия. Он родился в 1919 году и получил образование в Колледже Клифтон и Оксфордском университете, где познакомился с трудами античных авторов. В годы Второй мировой войны он работал в службе полевых госпиталей и занимался оказанием социальной помощи. В конце войны Питерс стал учителем в школе Сидкот, параллельно изучая философию в лондонском Беркбек-колледже. Вскоре он был приглашен туда в качестве лектора по философии, а позднее — преподавателя философии и психологии, специализирующегося на этике, философии сознания, политической философии, а также истории и философии психологии.

После 1962 года Питерс работал преимущественно в области философии образования, где и достиг успеха. Так, именно в этом году он занял должность, принесшую ему наибольшую известность, — заведующего кафедрой философии образования при Педагогическом институте Лондонского университета. Следующие двенадцать лет исключительная энергия Питерса была направлена на то, чтобы превратить философию образования из периферийного интереса горстки ученых в новый внушающий

<sup>1</sup> *Peters R. S. Education As Initiation: inaugural lecture. L.: University of London Institute of Education, 1967 [1964]. P. 47.*

уважение раздел философского знания. Во всех начинаниях его поддерживал коллега и будущий соавтор Пол Херст. Сотни талантливых студентов в Великобритании и англоговорящих странах по всему миру прошли дипломное и магистерское обучение или получили докторскую степень по программам, подготовленным Питерсом и Херстом, чтобы затем самим начать преподавательскую карьеру в колледжах и университетах и готовить будущих учителей и практиков. Питерс и Херст способствовали тому, что философия образования на фоне других педагогических дисциплин стала важнейшей составляющей в начальной подготовке английских учителей, одним из этапов которой стали новые курсы для бакалавров педагогики.

Стремительно растущее число квалифицированных философов образования позволило Питерсу и Херсту организовать в 1964 году Общество философии образования Великобритании (PESGB), с 1964 по 1975 год Питерс был его председателем. В период с 1966 по 1982 год он также редактор ежегодника «Proceedings» и его преемника «The Journal of Philosophy of Education». С 1986 года Ричард Питерс — президент PESGB.

В эти необычайно плодотворные годы Питерс становится автором книг и статей, сформировавших основу нового направления в философии образования. Некоторые сборники, опубликованные под его редакцией, и первые тома ежегодника «Proceedings» включали работы ведущих британских философов той эпохи: Дэвида Хэмлина, Майкла Оукшотта, Энтони Квинтона, Гильберта Райла — тех, в ком Питерс пробудил исследовательский интерес к проблематике образования. В 1973 году он стал редактором книги «Философия образования», опубликованной в престижной оксфордской серии «Философские чтения». Это стало наивысшим доказательством результативности его стремления создать новый раздел философии наряду, скажем, с философией права или философией религии.

Однако с середины 1970-х годов проблемы со здоровьем привели к существенному спаду количества публикаций и положили конец неутомимой кураторской работе Питерса в сфере образования, в частности в области подготовки педагогов. В 1983 году он вынужден был оставить должность в Педагогическом институте.

Философия образования Ричарда Питерса необычайно многогранна. Подобно Израэлу Шеффлеру, коллеге по Гарварду,

куда Питерс был приглашен для чтения курса лекций, он пытался применить к педагогическим исследованиям ясность и аналитическую силу ведущих философских течений своей эпохи. Начиная с послевоенных лет и вплоть до назначения его на должность председателя PESGB, наибольший интерес Питерса в области общей философии вызывал так называемый «концептуальный», или «лингвистический» анализ. Данный подход был привязан к ключевым философским понятиям — таким как знание, моральные обязательства, Бог, причинность, закон, сознание — и ставил целью разложить их на составляющие, установив таким образом их взаимосвязь с родственными понятиями. Одно из направлений в рамках данной предметной области представляло собой исследование способов выражения анализируемых понятий в обыденном языке. Соответственно более узкое понятие имеет дело с «лингвистическим» в рамках более широкого контекста «концептуального» анализа.

Одну из задач своего первоначального всеобъемлющего проекта Питерс видел в применении «аналитических» методик к специализированным педагогическим терминам. В то время как Шеффлер посвятил себя изучению понятий преподавания и обучения, а другие британские философы при поддержке Питерса исследовали такие идеи, как игра, наставление, воспитание, развитие и социализация, сам Питерс специализировался на исследовании понятия образования как такового. В результате он пришел к следующему тезису: чтобы образование — в отличие от аналогичных процессов (воспитание, наставление) — стало возможным, необходимо соблюдение трех критериев. Эти критерии таковы:

- 1) «образование» предполагает передачу ценностного содержания тому, кто становится его носителем;
- 2) «образование» должно использовать такое знание и понимание, а также такую когнитивную перспективу, которые не являются закосневшими;
- 3) «образование» исключает, по крайней мере, некоторые процедуры передачи знания и ценностей на том основании, что они не являются полностью осознанными и добровольными<sup>2</sup>.

Образование в таком случае — об этом говорилось и в более ранних работах Питерса — подразумевает инициацию непосвя-

<sup>2</sup> Peters R. S. *Ethic and Education*. L.: Allen and Urwin, 1966. P. 45.

щенного в те виды деятельности, какие значимы для достижения его собственных целей, и особое место при этом занимает работа, направленная на достижение истины, — в науке, истории, литературе и философии. Специалист, знания которого ограничиваются одной из таких предметных областей, не может считать себя образованным человеком, ведь этого звания достоин лишь тот, кто понимает широчайшие перспективы, открываемые этими дисциплинами для других областей исследования и человеческой жизни в целом.

Не без посредства других философов вскоре стало очевидно: построения Питерса далеки от стандартов нейтрального, объективного «анализа» *установленного* понятия образования, но представляют собой набросок субъективного мнения по поводу того, каким *следовало бы* быть образованию, — отражающий в первую очередь ситуацию в некоторых университетах и элитных средних школах того времени.

В 1960–1970-х годах осознание этого факта стало источником нарастающих проблем, сопутствовавших как теории Питерса, так и философии образования в целом. И хотя Питерс пытался конкретизировать свой анализ, дабы снять проблему, сама перспектива учреждения философии образования как направления философии была поставлена под угрозу. Чтобы стать относительно независимой областью философии, эта дисциплина должна была, когда послевоенная аналитическая школа находилась в зените, разработать собственные базовые понятия. Так, философия права исходила из понятия закона и родственных ему концептов, философия религии говорила о Боге и таких идеях, как бессмертие. Краеугольным камнем новой философской дисциплины Питерс первоначально считал понятие образования, связанное с упоминавшимися выше понятиями преподавания, воспитания и обучения. Но если «анализ» понятия образования оказался настолько же неэффективным, как и результат исследования родственных ему концептов, то как философия образования могла претендовать на особый статус?

Однако главное устремление Ричарда Питерса — создание британской философии образования конца XX столетия — состояло не в учреждении новой самостоятельной философской дисциплины. «Прикладная философия» и «прикладная этика», указавшие на философские и — особенно — этические перспективы медицины, права, теории войны и мира, охраны



окружающей среды, заявили о себе, когда Питерс уже не вел активных исследований, и тем не менее именно он действительно стал одним из первых английских философов-практиков. Он был глубоко заинтересован в том, чтобы помочь учителям и преподавателям разобраться в философских аспектах их профессиональной деятельности, и нашел несколько способов для реализации своей цели. Так, Питерс стремился с философской точки зрения доказать педагогам неадекватность общепринятых теорий образования, в частности разновидности «прогрессивной» теории, представленной в 1967 году в докладе Плауден<sup>3</sup>. Он стимулировал также педагогов к тому, чтобы поставить под сомнение достоверность распространенных педагогических практик — например, применения дисциплинарных мер и наказания. Он пытался открыть им глаза на более широкий спектр проблем: демократию в школах, цели образования, равенство, моральные аспекты образования, роль эмоций, функции учителя-методиста, природу образовательных дисциплин.

Этот практический аспект работы Питерса способствовал формированию обширной программы британской — и не только британской — философии образования конца XX века, в основу которой была положена методология, ставившая акцент на постановке и решении проблем. В отличие от других философских концепций образования, например, исторического направления, популярного сегодня в Германии и Японии, школа, какой ее видел Питерс, шла от педагогической практики и непрерывного ее совершенствования. И было бы ошибочно ограничивать теорию ее значением для современности — это лишь часть наследия Питерса. Гораздо важнее указать на обнаруженную им взаимосвязь лежащих на поверхности проблем и глубочайших пластов философской мысли, особенно в области философии сознания и этических учений, восходящих к философии Канта. Именно в них Питерс нашел подкрепление своим аргументам относительно учебных планов, морального воспитания, равенства образовательных возможностей, а также многих других тем. Этические суждения первого порядка — например, что телесное наказание несправедливо, — должны

<sup>3</sup> Доклад Плауден — неформальное название доклада «Дети и начальная школа», подготовленного в 1967 году Центральным советом по образованию Великобритании под председательством леди Бриджет Плауден. — *Примеч. ред.*

быть проанализированы снова в ряду этических принципов более высокого ранга, касающихся доброжелательности, свободы, беспристрастности и правдивости. Почему именно они? Питерс пытался показать: все эти первичные нравственные принципы определяют способность «трансцендентального» суждения, так что любой вопрошающий разум, ставя эти принципы под сомнение, должен быть уже посвящен в них в силу своей причастности к рациональности как таковой.

Сходную модель аргументации Питерс использовал для подтверждения деятельности, связанной с учебными планами. Как отмечалось выше, образование было для него посвящением в такие ценностные по своей сути виды деятельности, как история, наука, литература и философия. Но почему все же интеллектуальные устремления, в отличие, скажем, от игры в гольф или лежания на солнышке, имплицитно обладают ценностной составляющей? В самой обсуждаемой главе книги «Этика и образование» (1966) Питерс утверждает: заложенное в интеллектуальной деятельности стремление к истине предполагает, что вдумчивый вопрошающий, усомнившись в значимости подобных целей, не может отвергнуть их, не подрывая при этом самих основ рациональности, априорно заложенных в нем. Является ли этот или подобные ему аргументы «трансцендентальными» — вопрос дискуссионный, на что и обратили внимание критики идей Питерса. Этическая теория Канта, положенная в основу философии образования, в последней четверти XX столетия уступила место аристотелевой парадигме. Воспользовавшись фрагментом заголовка самого известного сборника под редакцией Питерса, можно сказать: его философия образования была сосредоточена на «расширении границ разума». Идея подчинения законам разума, стремления к истине стала путеводной звездой Питерса как в философии, так и в жизни. Он слишком хорошо понимал хрупкость своего идеала, который он сам называл «тонкой корочкой цивилизации». Эмоции и желания, лежащие ниже мира духовного, непрерывно ставят под угрозу правила нашего разума и должны быть подчинены его власти. Образование представляет собой процесс посвящения в требования рациональности.

Многие считают Питерса ученым, впервые применившим технику послевоенной оксфордской «аналитической» философии в области конкретных проблем образования. Однако, как

говорится в проникательном комментарии к юбилейному сборнику статей Питерса, написанном его старым коллегой Рэем Эллиоттом, он был скорее «философом старого стиля»<sup>4</sup>. Питерс писал, что его глазам «приятнее смотреть на медные гвоздики под партой учителя, чем на Формы Блага»<sup>5</sup>. И все же вопреки неприятию метафизических подходов к образованию, философская позиция Питерса в целом, его преданность истине и разуму, жесткий самоконтроль близки, по мнению Эллиотта, концепции стоиков. Подобно им, Питерс обладал глубоким пониманием трудностей, стоящих перед человеком: главная из них заключается в придании нашей жизни смысла — без учета случайности мира.

См. также очерки о Херсте и Шеффлере в данной книге.

#### *Основные сочинения Питерса (на тему образования)*

Education As Initiation: inaugural lecture. L.: University of London Institute of Education, 1967 [1964].

Ethics and Education. L.: Allen and Unwin, 1966.

The Concept of Education (ed.). L.: Routledge & Kegan Paul, 1967.

Perspectives on Plowden (ed.). L.: Routledge & Kegan Paul, 1969.

Peters R. S., Hirst P. H. The Logic of Education. L.: Routledge & Kegan Paul, 1970.

Peters R. S., Dearden R. F., Hirst P. H. (eds). Education and the Development of Reason. L.: Routledge & Kegan Paul, 1972.

The Philosophy of Education (ed.). Oxford: Oxford University Press, 1973.

Psychology and Ethical Development. L.: Allen and Unwin, 1974.

Moral Development and Moral Education. L.: Allen and Unwin, 1981.

#### *Дополнительное чтение*

Collits M. R. S. Peters: A Man and His Work: unpubl. Ph.D. thesis. University of New England, Armidale: New South Wales, Australia, 1994.

Cooper D. E. (ed.). Education, Values and Mind: Essays for R.S.Peters. L.: Routledge, 1986.

<sup>4</sup> См.: Cooper D. E. (ed.). Education, Values and Mind. P. 41–68.

<sup>5</sup> Peters R. S. Education As Initiation. P. 8.

## Джон Гудлэд (1920–...)

Ц. ШЕНЬ

...В реализации этих двух целей — повышении качества всех процессов, имеющих отношение к обучению, и сохранении всеобщего доступа к государственному образованию — и состояла моя миссия<sup>1</sup>.

Джон Гудлэд прошел все этапы — от уроков в начальной школе до лекций аспирантам, — прежде чем стал преподавателем, которого можно назвать состоявшимся. Профессиональную карьеру он начинал в провинциальной канадской школе, такой маленькой, что там была всего одна классная комната. В 1939 году, после получения разрешения на преподавание, он работал учителем, а через два года занял должность директора школы. В 1946 году он поступил в Чикагский университет, где в 1949 году получил степень доктора философии. Помимо работы в качестве профессора в университетах Эмори, Чикаго, Вашингтона и в Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе он занимал руководящие должности в университетах и других образовательных и исследовательских организациях: возглавлял Центр образования учителей при Чикагском университете, был директором Университетской начальной школы и деканом Высшей школы педагогики при Калифорнийском университете в Лос-Анджелесе, директором Центра педагогических нововведений при Университете Вашингтона, президентом независимого Института исследований в области образования в Сиэтле. Гудлэд был также президентом Американской ассоциации исследований в области образования и Американской ассоциации педагогических колледжей.

Гудлэд всегда много и плодотворно писал. Его исследования и размышления в области образования нашли отражение в более

<sup>1</sup> *Tell C. A Conversation with John Goodlad // Educational Leadership. 1999. Vol. 56. No. 8. May. P. 19.*

чем тридцати книгах, двухстах статьях, восьмидесяти главах в сборниках и энциклопедиях. Как преподаватель Гудлэд удивительно сочетает в себе таланты исследователя, активиста и философа, который руководит эмпирическими исследованиями в области школьного обучения и образования, всячески способствует практическому внедрению своих инновационных идей и с философских позиций исследует социальный феномен образования. Подобная комбинация способностей эмпирического исследователя, философского мыслителя и активиста, ведущего борьбу за модернизацию образования, весьма нечаста в этой профессиональной области.

Интересы Гудлэда в сфере эмпирических исследований крайне многообразны. Проанализировав весь массив публикаций Гудлэда, мы выделили среди них несколько основных тем. Это 1) отказ от последовательной организации обучения, предполагающей переход из класса в класс; 2) вопросы формирования учебных планов; 3) школьное обучение; 4) подготовка учителей; 5) стратегии нововведений в области образования<sup>2</sup>. Предложенное деление неформально: перечисленные темы, неразрывно связанные на протяжении всей карьеры, всего лишь помогают структурировать идеи Гудлэда и являются удобной организационной моделью для дискуссии.

Проблема неэффективности последовательной организации обучения с непрерывным переходом из класса в класс была положена в основу первого и достаточно продолжительного исследования, оказавшего влияние на все последующие разработки ученого, — его источником стал личный педагогический опыт Гудлэда. Сентябрьским утром 1939 года он познакомился со своими первыми учениками в школе Вудвордс Хилл муниципалитета Саррей в Британской Колумбии. Это была восьмилетняя школа с одной-единственной классной комнатой, где учились тридцать с лишним детей, младшему из которых не было и шести, а старшему недавно исполнилось семнадцать. Именно здесь, в этой классной комнате Гудлэд мучительно осознал жесткую непреложность правил поэтапного школьного обучения. Он вынужден был подчиниться требованию преподавать каждый

<sup>2</sup> Shen J. Connecting Educational Theory, Research, and Practice: A Comprehensive Review of John I. Goodlad's Publication // Journal of Thought. 1999. Vol. 34. No. 4. Winter. P. 25–96.

предмет отдельно каждому классу: в итоге получалось пятьдесят шесть уроков в день, в среднем по семь предметов для каждого из восьми классов. Правила обязывали его и к соблюдению системы успеваемости, в результате которой тринадцатилетний парнишка Эрни вынужден был семь лет проходить программу первого класса. Несколько лет спустя, уже будучи директором по образованию Индустриальной школы для мальчиков округа Британская Колумбия, Гудлэд обнаружил, что почти все проживающие там малолетние преступники, с которыми ему приходилось работать, отставали по школьной программе на несколько классов. Докторская диссертация Гудлэда была посвящена исследованию результатов перевода или неперевода ученика в следующий класс, т.е. систематичности школьного обучения, нормы которого не только отравляли жизнь самого Гудлэда как преподавателя в школе с единственной классной аудиторией, но и разрушали жизни его учеников, обреченных по несколько лет учиться в одном и том же классе. Он обнаружил, что социальная и личная адаптация переведенного в следующий класс второклассника и оставшегося «на второй год» первоклассника, обладающих равными способностями, существенно разнились. Гудлэд пришел к выводу, что факты свидетельствуют в пользу перевода учеников в следующий класс, подтверждая большую оправданность данной педагогической практики. Так родилась идея ненужности, упразднения классов. К 1972 году Гудлэд разработал всеобъемлющую теоретическую систему, включив в нее вопросы этической проблематики, экономической эффективности, психологические, педагогические и экспериментальные основания, обосновывавшие целесообразность обучения при отсутствии классной системы<sup>3</sup>.

Что касается исследований Гудлэда в области разработки учебных планов, данная работа проходила в три этапа. Сначала он изучал практическую сторону вопроса, в частности, рассмотрев реформу учебных планов 1950–1960 годов и базовый набор дисциплин, проводил всестороннее описание и анализ учебных планов для начальной и средней школы. Точно очерченный базовый набор дисциплин, заявил Гудлэд, обеспечивает выполнение обязанности общества гарантировать ученикам начальной

<sup>3</sup> Goodlad J. I. Speaking of Nongrading. Two-cassette album. Code No. 07-079425-X. N.Y.: McGraw-Hill, 1973.

и средней школы возможность познакомиться с наиболее значимыми областями человеческого опыта. Далее, продолжая исследование практики учебных планов, Гудлэд заинтересовался созданием системы, которая позволила бы идентифицировать и сопоставлять между собой важнейшие проблемы в этой области образования. Он говорил о необходимости тщательно сформулировать концептуальную систему, позволяющую установить основные вопросы, требующие ответа в процессе работы над учебной программой. Гудлэд был первым, кто в 1960 году использовал подобную теоретическую канву, позволяющую дифференцировать социальные, институциональные и образовательные уровни. Позднее он усовершенствовал эту концептуальную систему в книге «Проблема учебных планов: исследование практики» (1979). Теоретическая система Гудлэда состоит из трех элементов: субстантивного, политико-социального и технически-профессионального — и далее развивает «принцип Тайлера». В итоге Гудлэд пересмотрел статус учебных планов как области научного исследования и предложил рекомендации по их совершенствованию. В русле этого всеобъемлющего подхода он заявил о необходимости отличать вопросы типа «следует ли?» от вопросов типа «что?». В работе «Проблема учебных планов: исследование практики» он делает такое наблюдение: «Вот уже несколько лет я настаиваю на том, что разработка учебных планов должна вернуться к своим изначальным основам, и нет ничего более изначального для изучения, чем понимание сущности человеческих действий, добра и зла, истины и лжи»<sup>4</sup>. Исследование учебных программ, проведенное Гудлэдом, затрагивало все три уровня, от изучения реального опыта и тенденций в данной области до попытки обрисовать учебный план как область практики и далее до метаанализа учебных программ как сферы научного исследования. Лишь немногим ученым удавалось столь масштабное погружение в тему.

Помимо исследования проблемы учебных планов и вопроса упразднения классной системы, Гудлэд обращался и ко многим другим темам, имеющим отношение к школьному обучению: каковы цели и задачи школы, ее функции, атмосфера в школе и классе, обучение в раннем возрасте и история начальной

<sup>4</sup> Goodlad J. I. Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. N.Y.: McGraw-Hill, 1979. P. 46.

школы. Анализируя вопрос, для чего существуют школы, Гудлэд выделял три его аспекта: задачи (что требуется от школы?), функции (что делают школы, или для чего они существуют?) и цели (чем следует заниматься школам?). Согласно Гудлэду, цели школьного обучения заключаются в развитии мыслящих индивидов, не способных нанести вред себе или окружающим. Эта цель акцентирует внимание как на личности, так и на всем человечестве. Рациональный индивид не может быть эгоцентричным. В идеале он совершенствует свои таланты, чтобы когда-нибудь раскрыть весь свой потенциал и внести вклад в благосостояние человечества. Школа всегда существует в особом социальном пространстве, и потому от нее ждут решения особых задач. Пользуясь терминологией Гудлэда, можно сказать, что эти ожидания отражены в задачах школьного обучения. В книге «Исследование школьного обучения» Гудлэд с коллегами подытожил задачи школы, сведя их к четырем категориям: 1) учебные задачи, включающие все интеллектуальные навыки и знания; 2) профессиональные задачи, направленные на развитие способности эффективно работать и соблюдать экономические обязательства; 3) социальные и гражданские задачи, связанные с социализацией индивида; 4) личные задачи, в которых особое внимание уделяется индивидуальной ответственности, талантам и свободе самовыражения. Фактическая деятельность школы представляет собой отдельную область интересов, отмеченную наиболее значительным вкладом Гудлэда. Его книги «Раннее школьное обучение в США» (1973), «Приоткроем двери классной комнаты» (1974) и особенно «Место, названное школой» (1984) содержат массу информации о положении дел в американских школах.

Тема подготовки учителей также занимает важное место в профессиональных интересах Гудлэда и имеет три отличительные особенности. Во-первых, еще в 1960-е годы Гудлэд выступил с далеко идущим проектом «обучения как синтеза», особое внимание уделив оценочным суждениям<sup>5</sup>. Вопреки тенденции к углублению технического аспекта образования учителей Гуд-

<sup>5</sup> Гудлэд заявил: «Преподавание требует, чтобы учитель постоянно выносил разнообразные ценностные суждения, ибо это наиболее перспективный способ побуждения к учебе и управления процессом обучения». См.: Goodlad J. I. The Professional Curriculum of Teachers // Journal of Teacher Education. 1960. Vol. 11. December. P. 454.



лэд выступает за нравственную миссию преподавания и школьного обучения. Во-вторых, Гудлэд руководил комплексным исследованием, направленным на изучение как истории, так и текущей подготовки учителей. Отчет о проведенных научных работах представлен в книгах «Где учатся учителя» и «Учитель для государственной школы»<sup>6</sup>. И в-третьих, в свете данного исследования Гудлэд предлагает двадцать постулатов, составляющих необходимые условия качественного образования будущих педагогов.

Особо среди разработок Гудлэда выделяется его исследование стратегий модернизации образования, выступая связующим звеном между теорией и практикой, объединяя такие сферы интересов, как анализ многочисленных аспектов школьного обучения и педагогического образования. В качестве стратегий обновления образования Гудлэд предложил следующие взаимосвязанные идеи (и проверил их на практике): школа как центр модернизации; директор школы как главное действующее лицо этих изменений; сотрудничество школы и университета, взаимодействие с целью создания системы взаимосвязей. Доминирующее положение в области образования занимает модель ИРРО (исследование, развитие, распространение, оценка). Она доказала свою эффективность в сфере сельского хозяйства и индустрии и подошла бы в качестве ступенчатой рациональной стратегии для изменений, воплощенных в западной культуре индустриальных и высокотехнологичных обществ. Для реализации нововведений, утверждал Гудлэд, необходима комбинация внутренней готовности к изменениям и внешних побудительных стимулов, тогда как для продолжения данного процесса между этими движущими силами должно возникнуть состояние непрерывной и продуктивной напряженности. Для модернизации образования он предложил модель диалога, решений, действий и оценки (ДРДО): она неэффективна в отношении ряда внешних целей, скорее являясь отражением реального положения дел. Модель нацелена на институциональное обновление и на приведение вещей во всеобщее успешное и удовлетворительное состояние.

<sup>6</sup> См.: Goodlad J., Soder R., Sirotnik K. A. (eds). *Places Where Teachers Are Taught*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990; Goodlad J. *Teachers for our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. — Примеч. ред.

Эмпирические исследования Гудлэда, о которых было сказано выше, осуществлялись в свете этических норм, из которых складывалось его понимание сущности образования, школьного обучения и преподавания. Как свидетельствует Кеннет Сиротник, «он никогда не забывает о проблемах честности, объективности и социальной справедливости по отношению ко всем детям и стремится обеспечить им доступ к лучшему государственному образованию»<sup>7</sup>. Обсуждая этические аспекты преподавания, Гудлэд подчеркивает важность облегчения процесса приобщения к нормам культуры, обеспечения доступа к знанию, создания прочной связи между учеником и учителем, а также соблюдения должных правил контроля, поскольку каждый из этих принципов есть воплощение моральных обязательств. Он считал, что образование есть неотъемлемое право каждого и именно оно может помочь индивиду выйти за пределы самого себя. Программа Гудлэда по модернизации образования и вызвана к жизни обнаруженным им несоответствием между моральными принципами, задающими желаемые стандарты образования, школьного обучения и преподавания, и эмпирическими данными, свидетельствующими об их действительных функциях.

Гудлэд являет собой пример не только эмпирического исследователя и глубокого мыслителя, но и человека, активно стремящегося реализовать идеи на практике. Так, в начале карьеры он внес предложения по изменению программы подготовки учителей в университетах Эмори и Чикаго и участвовал в создании школ без классов. В 1966 году он стал основателем Лиги объединения школ — организации, объединившей усилия трех сторон в проекте модернизации образования: девятнадцати школьных округов Южной Калифорнии, Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе и исследовательского подразделения Института развития образовательной деятельности. Лига была призвана как реализовывать новые идеи, так и изучать процессы активных изменений, происходящих в сфере образования. Самым значительным новаторским проектом Гудлэда стала Национальная сеть модернизации образования, которой охвачено тридцать три колледжа и университета, более ста школьных округов и

<sup>7</sup> *Sirotnik K. A. On Inquiry and Education // Sirotnik K. A., Soder R. (eds). The Beat of a Different Drummer Essays on Educational Renewal in Honor of John I. Goodlad. N.Y.: Peter Lang Publishing, 1999. P. 5.*

более пятисот школ на всей территории США. Основу системы составили двадцать постулатов, затрагивающих вопросы совершенствования подготовки учителей, моральные аспекты преподавания и принципы реформы образования. Основную задачу проекта Гудлэд видел в обновлении системы полного среднего образования (K-12 — от детского сада до окончания школы) и формировании стандартов подготовки педагогов в условиях демократического общества.

Профессиональные достижения Гудлэда отмечены двумя десятилетиями почетных степеней различных колледжей и университетов и многочисленными наградами профессиональных объединений. Его книга «Место, названное школой» была признана лучшей книгой года по версии общества Фи Дельта Каппа, а в 1985 году Американская ассоциация исследований в области образования назвала ее выдающейся. Гудлэд был награжден также премиями Гарольда Макгроу и Джеймса Конанта за достижения в области образования.

Исследования Гудлэда оставили яркий след в американском образовании. Следующая цитата как нельзя лучше резюмирует значимость его вклада как ученого и педагога: «Этот выдающийся ученый, чье имя ассоциируется с поиском наиболее совершенных канонов школьного обучения, будет долгожданным гостем на любом мероприятии, посвященном образованию, а его книги, монографии и статьи можно найти в каждой классной комнате, как и в любом педагогическом институте»<sup>8</sup>. Жизнь не раз сталкивала Гудлэда с постоянной сменой приоритетов и мимолетными веяниями в области образования, но несмотря на это, он стойко следовал своей миссии и с оптимизмом смотрел на будущее образования и школьного обучения, исходя из глубочайшего понимания текущей ситуации и неукоснительно веря в свой идеал. Именно поэтому редактор книги, посвященной Гудлэду, дал ей такое название: «Ритм другого барабанщика».

Влияние Гудлэда международно. Его книги переведены на китайский, французский, иврит, итальянский, японский и испанский языки. Последовав примеру Джона Дьюи, посетившего Китай в 1919–1921 годах, Гудлэд побывал в этой стране в 1981 году, сразу после завершения там эпохи изоляционизма, и

<sup>8</sup> Цит. по: *Frazier C. Goodlad and Educational Policy* // Sirotnik K. A., Soder R. (eds). *Op. cit.* P. 245.

внес огромный вклад в формирование китайской системы образования<sup>9</sup>.

Во введении к книге «Перед лицом будущего: проблемы образования и школьного обучения» Ральф Тайлер подводит итог уникальной профессиональной карьере Гудлэда:

Я поражен не только масштабами знания и опыта Гудлэда, но в большей степени его способностью эффективно выполнять три взаимосвязанные, но такие несхожие роли. Прежде всего, он доказал свою компетентность в роли исследователя, собирая, изучая и интерпретируя информацию о положении дел в области образования.

Предложенная Гудлэдом желаемая модель образования и школьного обучения представляется мне крайне привлекательной и поистине вдохновляющей. Его идеал кажется впечатляющим и всеобъемлющим, но при этом вполне достижимым в реальности. В этом смысле Гудлэда можно назвать подлинным пророком. Его глубокое понимание фактов, связанных с образованием и школьным обучением, его видение их идеальных моделей слились воедино в концепции прогрессивного совершенствования образования и стратегии ее реализации... Он доказал свою неоспоримую компетентность как ведущий представитель практического направления педагогики. Поистине комбинация этих трех функций — исследователя, пророка и практика — крайне редка сегодня<sup>10</sup>.

При этом не стоит забывать: наблюдение Тайлера — сделанное в 1976 году — не учитывает профессиональных достижений Гудлэда последней четверти XX века.

См. также очерк о Тайлере в данной книге.

### *Основные сочинения Гудлэда*

Goodlad J. I., Anderson R. H. The Nongraded Elementary School. N.Y.: Harcourt, Brace & Co., 1959.

Looking behind the Classroom Door. Worthington, OH: Charles A. Jones Publishing Company, 1974.

<sup>9</sup> Su Z. John I. Goodlad and John Dewey: Implications of Their Ideas for Education and Democracy In China // Sirotnic K. A., Soder R. (eds). Op. cit. P. 151–163.

<sup>10</sup> Tyler R. W. Introduction // Goodlad J. I. Facing the Future. N.Y.: McGraw-Hill, 1976. P. xi.

- The Dynamics of Educational Change: Toward Responsive Schools. N.Y.: McGraw-Hill Book Co., 1975.
- Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice. N.Y.: McGraw-Hill Book Co., 1979.
- What Schools Are For. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundation, 1979.
- A Place Called School: Prospects for the Future. N.Y.: McGraw-Hill Book Co., 1984.
- Teachers for Our Nation's Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.
- Educational Renewal: Better Teachers, Better Schools. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.
- In Praise of Education. N.Y.: Teachers College Press, 1997.

*Дополнительное чтение*

- Shen J. Connecting Educational Theory, Research, and Practice: A Comprehensive Review of John I. Goodlad's Publication // Journal of Thought. 1999. Vol. 34. No. 4. Winter. P. 25–96.
- Sirotnik K. A., Soder R. (eds). The Beat of a Different Drummer Essays on Educational Renewal in Honor of John I. Goodlad. N.Y.: Peter Lang Publishing, 1999.

## Пауло Фрейре (1921–1997)

М. ЭППЛ, Л. А. КАНДИН, А. М. ИПОЛИТО

Педагогика угнетенных должна быть изобретена не *для* угнетенных (будь то индивиды или целые народы), но вместе с ними, в непрестанной борьбе за восстановление их человеческих качеств. Тогда притеснение и его причины станут объектом размышления самих угнетенных, открыв им путь к свободе<sup>1</sup>.

Пауло Фрейре — одна из наиболее известных и значимых фигур XX века, отмеченных работой в области теории и практики критической педагогики; его влияние весьма значительно и сегодня. Фрейре родился в городе Ресифи на северо-востоке Бразилии 19 сентября 1921 года. Международную известность Фрейре приобрел благодаря разработанным им программам по обучению грамоте взрослых, именно эти программы стали ядром его концепции критической педагогики. Однако сфера его интересов не ограничивалась обучением взрослых. Повышенное внимание Фрейре к роли образования в борьбе угнетенных отличалось редким сочетанием политической активности и радикальных взглядов с личной скромностью, мощным нравственным мироощущением и впечатляющими интеллектуальными способностями.

Фрейре занимался обучением взрослых и общественными движениями — в частности движениями, связанными с народной культурой и католическими низовыми общинами. Ему приходилось работать с крестьянами и рабочими в самых бедных районах северо-восточной Бразилии, где он и разработал собственный метод преодоления неграмотности. Проведя первые эксперименты и организовав несколько программ по обучению взрослых, Фрейре, приглашенный министерством образования Бразилии, приступил к созданию национальной программы по

<sup>1</sup> *Freire P. Pedagogy of the Oppressed / M. B. Ramos (transl.). Harmondsworth: Penguin, 1982. P. 25.*

этой тематике. Несмотря на успех, в 1964 году его работа была прервана режимом военной диктатуры, а сам Фрейре арестован и депортирован в Чили. В годы изгнания Фрейре работал в разных уголках земного шара: он участвовал в борьбе за грамотность и воплощал в жизнь свои педагогические программы — в Чили, Анголе, Мозамбике, Кабо-Верде, Гвинее-Бисау, Никарагуа и других странах. Фрейре стал консультантом ЮНЕСКО и сотрудничал с департаментом образования Всемирного совета церквей в Женеве. Благодаря его все возрастающему международному влиянию, Фрейре предлагают должность в Гарвардском университете. Он становится почетным членом нескольких университетов и получает множество наград от высших учебных заведений по всему миру.

После того как в 1979 году в Бразилии была объявлена амнистия, все депортированные граждане получили возможность вернуться на родину. Среди них оказался и Фрейре, которому предложили должность преподавателя в Католическом университете Сан-Паулу и Университете Кампинаса. За годы изгнания его страсть к политике и образованию не угасла. Фрейре незамедлительно становится членом Рабочей партии, формируя ее политический курс в области распространения грамотности и культуры. После победы партии на муниципальных выборах в Сан-Паулу в 1989 году Фрейре становится министром образования. Под его руководством были реализованы многие прогрессивные программы по обучению взрослых, реформе учебных программ, работе с населением и еще множество амбициозных стратегий, направленных на демократизацию школы.

Оставив пост министра, последние шесть лет жизни Фрейре посвятил написанию книг и многочисленным выступлениям на родине и в других странах. Это было время необычайного интеллектуального взлета. Фрейре заявил о себе как автор провокационных и отчасти даже личных книг, читательская аудитория которых по всему миру была огромной. В этих книгах, а также многочисленных интервью и статьях он попытался поднять вопросы, требующие наибольшего внимания общества. Казалось, он предчувствовал: времени у него мало. Фрейре умер в 1997 году, однако его наследие не забыто. Неугасающий интерес к его работам во многом связан с убедительностью его идей, главной из которых, вероятно, является трактовка образования как политического поступка. Для Фрейре это был не про-

сто лозунг, а ключевой концептуальный момент. Образование в его понимании — всегда часть общественных отношений и, следовательно, с необходимостью предполагает политический выбор. Фрейре утверждает: такие вопросы, как «что?», «почему?», «как?», «с какой целью?» и «для кого?» — лежат в основе любой педагогической деятельности. И это не просто пустые слова. Каждый педагог должен задать себе эти вопросы, ответы на которые будут проводником в любом критическом образовательном проекте. Получается, что, работая в области образования, не только невозможно соблюдать политический нейтралитет, но необходимо четко осознавать: любой политический курс и любая деятельность, связанная с образованием, будет иметь общественные последствия. Педагог всегда стоит перед выбором: либо встать на сторону существующей несправедливости, либо способствовать созданию условий для социальных преобразований.

По мнению Фрейре, основу социальных отношений в капиталистических обществах, подобных нашему — включая отношения в области образования, — составляет угнетение. В Бразилии, где он работал, неравенство в сфере политических, социальных и экономических отношений было огромным, а миллионы людей были просто вычеркнуты из общественной жизни и не допускались к образованию. Отношения между угнетенными и угнетателями крайне интересовали Фрейре и мотивировали значительную часть его работы с бедняками в Бразилии, а затем и во многих других странах.

Уже в ранних работах Фрейре пришел к пониманию, что господствующие педагогические концепции не в состоянии устранить бесконечного воспроизведения форм угнетения, так глубоко укоренившегося в современных капиталистических обществах. В связи с этим он заявил о необходимости создания новой педагогической теории, основанной на принципиально иных базовых постулатах и мировоззрении и особом эпистемологическом подходе. Таким образом, в основу педагогической концепции Фрейре и разработанной им методологии положены культура, знания и условия жизни малоимущих и угнетенных.

Предложенная Фрейре концепция образования не ограничивалась рамками классной комнаты. Он не отрицал важности занятий в классе, предусматривающих как усвоение материала, так и его переосмысление, но при этом понимал: одних педа-



гогических техник недостаточно для создания принципиально нового типа школы или общества. Образование помогает нам понять мир, в котором мы живем, и подготавливает к тому, чтобы совершать в нем преобразования, но лишь в том случае, если образование погружено в контекст окружающей нас действительности и те трудности, какие суждено нам преодолеть. Новый эпистемологический подход Фрейре ориентирован на решение этих задач.

В освободительной силе образования Фрейре видел не просто передачу знания. Да и само знание — это не накопление фактов или информации, не то, что он называл «складированием». Это формирование самого себя как субъекта мира, того, кто готов как переписать прочитанное, так и совершить поступки, которые коренным образом изменяют мир. Как видим, представления Фрейре о грамотности не сводились к умению человека читать. Скорее умение читать для него полагалось следствием способности «читать» мир. В основе представлений Фрейре об освободительном образовании лежало важнейшее антропологическое требование. Он был убежден: мужчины и женщины — генераторы культуры и, следовательно, творцы истории. Все человеческие существа суть незавершенные и имеют «онтологическое призвание» стать более человеческими. Педагоги и ученики также являются незавершенными и должны многому научиться друг у друга. Это не значит, что Фрейре отрицает руководящую роль учителя в процессе обучения. Однако этот процесс должен основываться на критическом диалоге и взаимном сотворении знания.

Фрейре подчеркивал роль учителей как критических культурных работников, которые призваны бороться с господствующими в культуре ценностями, укорененными как в обществе, так и в них самих, чтобы понять культуру своего общества и свое политическое назначение. Такая двойственная борьба могла бы привести учителей к вдумчивой работе, способствующей глубоким преобразованиям. И еще раз скажем, такая работа не может ограничиваться пределами классной аудитории. Как ска- зал Фрейре:

...я стал яснее понимать свой выбор и свои мечты, которые являются политическими по сути и педагогическими по определению, и пришел к пониманию, что я уже не просто педагог, но и политический деятель. Это помогло мне с ужасом осознать, как далеки

мы еще от достижения подлинной демократии. Я понимаю также, что, если педагогическая практика будет переориентирована на то, чтобы критически провоцировать сознание учеников, мы сможем победить разрушающие нас мифы. Как только мы сможем противостоять этим мифам, мы столкнемся с главной силой, ведь они — лишь ее выражение, часть ее идеологии<sup>2</sup>.

Нравственный и политический смысл подобной установки очевиден. Если верно, что основанное на диалоге образование предполагает политическое понимание того, что уже известно мне как учителю, то так же верно, что данный подход требует глубочайшего уважения к ученикам и их знанию.

В обществе наметилась отчетливая тенденция: клеймить все, что отличается от привычного... Это не что иное, как нетерпимость. Непреодолимая тенденция противостоять всему иному<sup>3</sup>.

При этом школа — один из важнейших институтов, воплощающих подобную идеологию неполноценности. Она заимствует господствующее знание и лишает его истории, ассимилирует его, превращая в очевидное и социально приемлемое. Это, по Фрейре, огромное заблуждение. Он настаивает на том, что знание является историческим. Вне исторического контекста, как и вне конкретных социальных условий — политических, культурных и экономических отношений — знаний не существует. Подобный реляционный подход крайне важен для понимания аргумента Фрейре о том, что «иное» знание, называемое «народным», не имеет ценности и не считается законным в господствующих консервативных моделях образования. Освободительное образование не должно обращаться к практике, которая приобрела статус всеобщей в традиционных школах. Вопреки этой практике предложенная Фрейре модель образования во имя освобождения относится к знанию, которым располагают ученики, как к вполне законному, наделяя его ценностью и исторической значимостью. Но этим теория не ограничивается. В подходе Фрейре знание, которым уже обладают ученики, используется для того, чтобы наделить их силой, позволяющей воспользоваться господствующим знанием во имя собствен-

<sup>2</sup> Freire P. *Teachers As Cultural Workers: Letters to Those who Dare Teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998. P. 41.

<sup>3</sup> Ibid. P. 71.

ного освобождения. Например, ученики познают, что является «нормой» языкового использования. Но истинно критическое образование должно идти дальше. Фрейре говорит:

Необходимо, чтобы в процессе усвоения так называемых «норм» ученики осознавали, что они изучают их не потому, что их язык безобразен и плох, но потому, что, овладевая «нормами», они приобретают инструмент, который поможет им в борьбе за преобразование мира<sup>4</sup>.

Данная стратегия была положена в основу диалектического взаимоотношения теории и практики, так что любая деятельность Фрейре всегда базировалась на неоспоримых теоретических идеях, которые, в свою очередь, были глубоко укоренены в сфере практического. Таким образом, вся его жизнь прошла в попытке осуществления педагогической практики, не признающей *априорных* определений содержания, учебников или педагогических техник. Напротив, он стремился так организовать педагогический процесс — то, что называется процессом «осознания», чтобы в его основе лежали культурные и социальные отношения ученика и учителя. Исходя из этих реалий, тематической составляющей, содержания, педагогических решений формируются учебный план и само преподавание. Такое единство теории и практики сообщило идеям Фрейре необычайную заразительность и силу воздействия.

Метод «осознания», примененный в контексте программ по обучению взрослого населения грамоте, по своей сути определялся процессом кодирования/декодирования лингвистических и социальных значений, распределенных по нескольким этапам. Сначала развиваются генеративные темы, возникающие из неформальных личных контактов с общиной, и обсуждаются в культурном кругу в диалоге. В ходе этих дискуссий формируется тематический универсум, который становится для учителя источником лексического универсума, состоящего из нескольких слов, обладающих для данной общины культурной и социальной значимостью. На базе этого лексического универсума складывается минимальный словарь, включающий семнадцать-восемнадцать генеративных слов, фонематически насыщенных и упорядоченных по возрастанию фонетической сложности. В итоге можно переходить к процессу чтения, понимаемому

<sup>4</sup> Freire P. A educação na cidade. São Paulo: Editora Cortez, 1991. P. 46.

как декодирование представленных в графическом выражении слов, извлеченных из закодированной жизненной ситуации. Такая отсылка к реальной экзистенциальной ситуации является решающим этапом и инструментом, позволяющим ученикам из угнетенных социальных групп использовать это вновь приобретенное знание, чтобы изменить собственную жизнь.

Подобный подход к образованию угнетенных распространился по всему миру, что не могло не беспокоить Фрейре: он опасался, что его идеи превратятся всего лишь в «метод», предписание, следовать которому нужно неукоснительно. Так, Фрейре помнил об опасностях, связанных с эссенциализацией теорий. Он знал, что об истоках его критической педагогической теории и практики — решении вмешиваться в мир, в полную несправедливости реальность бразильского общества — забывать никак нельзя. Именно в этом состоит суть его теории, неизменное напоминание о том, что простое изучение алфавита или математики фактически представляет собой комплекс политических взаимосвязей. Согласно Фрейре тот факт, что в образовании традиционно отрицается политическая составляющая, является частью проблемы, и изменение сложившейся ситуации само по себе будет элементом особого политического проекта. Сводить теорию Фрейре к простому использованию разработанной им методологии — значит противоречить природе его огромного вклада в теорию образования.

### *Основные сочинения Фрейре*

*Pedagogy of the Oppressed* / M. B. Ramos (transl.). Harmondsworth: Penguin, 1982; N.Y.: Seabury Press, 1970.

*Cultural Action for Freedom*. Cambridge, MA: The Harvard Educational Review Monograph Series, 1970. No. 1.

*Education for Critical Consciousness*. N.Y.: Seabury Press, 1973.

*Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau* / C. St. John Hunter (transl.). N.Y.: Seabury Press, 1978.

*Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed* / R. R. Barr (transl.). N.Y.: Continuum, 1994.

*Teachers As Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*. Boulder, CO: Westview Press, 1998.

*Дополнительное чтение*

*Collins D. E.* Paulo Freire: His Life, Works and Thoughts. N.Y.: Paulist Press, 1977.

*Freire P., Fraser J. W., Macedo D., McKinnon T., Stokes W.* (eds). Mentoring the Mentor: A Critical Dialogue with Paulo Freire. N.Y.: Peter Lang, 1997.

*Horton M., Freire P.* We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change. Philadelphia, PA: Temple University Press, 1990.

*McLaren P., Leonard P.* (eds). Paulo Freire: A Critical Encounter. N.Y.: Routledge, 1996.

*Shor I., Freire P.* A Pedagogy for Liberation: Dialogues on Transforming Education. Westport, CT: Bergin & Garvey, 1987.

*Taylor P. V.* The Texts of Paulo Freire. Buckingham: Open University Press, 1993.

# Сеймур Сарасон (1919–2010)

Э. ХАРГРИВС

Внедрение, поддержание и оценка образовательных изменений суть политические процессы, поскольку они неизбежно меняют существующие властные отношения или же угрожают их изменить. Немногие мифы могут по своей жизнестойкости сравниться с мифом о том, что культура школы является неполитической. И немногие мифы так способствовали провалу реформистских усилий<sup>1</sup>.

Сеймур Сарасон, посвятив себя изучению школьной культуры, приобрел мировую известность и до весьма преклонных лет много писал — особенно в аспекте взаимосвязи школы и преобразований в области обучения. Всю жизнь изучавший клиническую психологию, он работал над созданием многопланового проекта, одновременно критикуя психологический подход к образованию и дополняя его историческими, культурными и политическими формами понимания. Большее из написанного Сарасоном посвящено таким далеким друг от друга, но взаимосвязанным темам, как культура школы, изменения и реформы в сфере образования, подготовка учителей, роль искусства в преподавании и обучении, психические расстройства и отклонения, консультирование, карьера, старение и, в меньшей степени, его личная профессиональная биография.

Сеймур Сарасон родился в 1919 году в нью-йоркском Бруклине, в семье эмигрантов-евреев. Его отец, «закройщик детской одежды»<sup>2</sup>, в семье был любим, но не особенно уважаем. «В религиозном смысле он был гораздо больше еврей», нежели его

<sup>1</sup> Sarason S. B. *The Culture of the School and the Problem of Change*. 2nd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1982. P. 71.

<sup>2</sup> *Idem*. *The Making of an American Psychologist: An Autobiography*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988. P. 17.

«американизированная» супруга, которая «столкнулась со многими стереотипами, какими всегда наделяют еврейскую мать: любящая, безмерно заботливая, вечно какая-то виноватая, честолюбивая». Прошрое она воспринимала как «что-то, что следует преодолеть, но мимо чего не пройти». Сарасон потом размышлял в автобиографии: именно это могло быть началом его всегашнего ощущения, что исторических корней у него нет и везде он чужак<sup>3</sup>. Возможно, родительский союз традиции и прогресса способствовал его уникальному интеллектуальному осмыслению роли и взаимосвязи культуры, изменений и истории в образовании.

Иудейское начало и факт, что он был одним из лидеров группы евреев, впервые получивших должности на факультетах ведущих американских университетов, во многом определили круг научных интересов Сарасона. Именно эти биографические обстоятельства подтолкнули не только его интерес к проблеме того, что значит принадлежать к другой культуре, но и в целом к американской идентичности и увлечению особым сообществом американских психологов, которые — хотя мало кто это признает — оказались «римлянами новой эры, построившими дороги психологии буквально по всей земле»<sup>4</sup>. Его происхождение рождало в нем двойственное самоощущение: он и член общности, и аутсайдер. Подобные чувства стали также следствием полиомиелита, перенесенного им в старших классах, когда верхняя часть его туловища была заключена то в скобы, то в гипс. Юноша долгое время был беспомощен, что непосредственно определило область его интересов в начале карьеры — неравнодушные к людям, физически столь же неполноценным, страдающим — в частности страдающим задержкой умственного развития. Коротко говоря, недееспособность, которая не позволила Сарасону участвовать во Второй мировой войне, определила его интерес к клинической психологии и позиции правительства по отношению к ветеранам войны, получившим увечья. Когда полиомиелит отлучил Сарасона от возможности участвовать в традиционных для молодежи ритуалах состязательности и конкуренции, это косвенно исключило его уже в зрелом возрасте из интеллектуального соперничества и институциональной кон-

<sup>3</sup> Ibid. P. 28–29.

<sup>4</sup> Ibid. P. 9.

формистской культуры, характеризующей профессиональную жизнь мужчины и его карьерный рост в университете<sup>5</sup>.

Лишь обходными путями этот честолюбивый чужак, укорененный в традиции, но стремящийся при том к переменам, мог бы получить должность университетского профессора. В 1935 году шестнадцатилетний Сарасон как «экономически несостоятельный» поступает в Дана-колледж в Ньюарке. Здесь он впервые приобщается к миру идей и вскоре становится марксистом и членом Социалистической рабочей партии. Однако он отвергал ее левизну — одержимость миссионерской идеей, нежелание членов партии понимать присущую Америке сложность и принимать основанные на несправедливости стратегии, какие могли бы снискать большее уважение в обществе. Раздражало его и полное отсутствие среди партийцев чувства юмора<sup>6</sup>. Сарасон порывает с политическими интригами и идеологической предсказуемостью левого конформизма и решительно начинает искать собственный путь в политике.

В 1939 году он продолжает образование, поступив в Университет Кларка в Вустере, Массачусетс, где одним из его преподавателей становится британский психолог и сторонник факторного анализа Рэймонд Кеттел<sup>7</sup>. В конце второго года обучения Сарасон проходит уникальный для того времени курс практической подготовки в находящейся по соседству клинике Вустера для душевнобольных, где впервые проявляет интерес к общественной психологии (*community psychology*). По окончании университета он держит государственный экзамен на должность психолога и в возрасте двадцати трех лет поступает в штат новой передовой организации — Воспитательной школы Саутбери. Именно там формируется и гуманистическая позиция Сарасона относительно проблемы задержки умственного развития, и скепсис в связи со злоупотреблением IQ-тестами в политических, социальных и организационных целях. Его изумляет, как быстро угасает инновационный импульс новых «условий» — тех, что он наблюдал в Саутбери. И здесь же он впервые узнает, как искусство, благодаря самоотверженной работе учителей, подобных профессору Генри Шэфер-Симмону, способствует выявлению скрытых талантов тех, кто признан умственно неполноценным.

<sup>5</sup> Sarason S. B. The Making of an American Psychologist. P. 9.

<sup>6</sup> Ibid. P. 90–98.

<sup>7</sup> Ibid. P. 116.



Удивительно, но вся профессиональная жизнь Сеймура Сарасона была связана с одним университетом: еще в 1945 году он пришел на факультет психологии Йельского университета, где проработал более сорока пяти лет. Его первая книга «Психологические проблемы умственной неполноценности»<sup>8</sup> была опубликована в 1949 году, а в 1956 выходит второе исследование — «Клиническое взаимодействие»<sup>9</sup>. Работа в Институте человеческих отношений при Йельском университете дала возможность изучать дисциплины в их связи. В числе его близких соратников — эксперт по истории жизни Джон Доллард, знаменитый новатор в области культурной антропологии Томас Глэдвин, в соавторстве с которым была написана монография по сниженным умственным способностям, а также авторы известного доклада о сексуальном поведении мужчин Альфред Кинси и Варделл Помрой.

Два периода в университетской карьере Сарасона представляют особенный интерес. Первый — длительное сотрудничество в середине 1950-х годов с Бертоном Блаттом, новым руководителем отделения специального образования при Колледже штата Нью-Хейвен. Эти отношения укрепили зародившийся интерес Сарасона к образованию, позволив реализовать его на деле применительно к подготовке будущих педагогов, которую курировал Блатт. В результате появляется их совместная публикация — «Подготовка учителей: неисследованная проблема образования»<sup>10</sup>, где процесс подготовки учителей подвергся критике за внеисторичность, пренебрежение социологическими аспектами и нежелание сопротивляться «силе общественной традиции, пронизывающей и устанавливающей сущность школы как элемента культуры»<sup>11</sup>.

Второй знаменательный период выпал на десятилетие, названное Сарасоном «идиллическими годами»<sup>12</sup>: он стал осно-

<sup>8</sup> Sarason S. B. *Psychological Problems in Mental Deficiency*. N.Y.: Harper & Row, 1949.

<sup>9</sup> *Idem*. *The Clinical Interaction*. N.Y.: Harper & Row, 1956.

<sup>10</sup> Sarason S. B., Davidson K., Blatt B. *The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Education*. Cambridge, MA: Brookline Books, 1987 [1962].

<sup>11</sup> Sarason S. B. *The Making of an American Psychologist*. P. 340.

<sup>12</sup> *Ibid.* P. 353.

вателем и руководителем Психо-образовательной клиники при Йельском университете. Новые условия, новое поле деятельности, возможность наблюдать, размышлять — вот что требовалось ему, чтобы переключиться от суеты «безостановочной исследовательской фабрики» и унять свое душевное беспокойство<sup>13</sup>. Особенность данной клиники в том, что ее коллектив участвовал в создании или изменении реальных условий существования некоторого сообщества, например школы, в целях его понимания и помощи его членам — с учетом их уникальных культурных и исторических особенностей. Опыт Сарасона по созданию клиники и руководству ею стал эмпирической основой его революционной книги «Формирование среды и будущее общества»<sup>14</sup>.

На протяжении всей профессиональной деятельности Сарасон систематически, упорно и порою даже наперекор обстоятельствам возвращался к нескольким проблемам, которые он полагал наиболее важными. Это, во-первых, некритическая природа американской клинической психологии и использование ее в качестве инструмента административного контроля (отголоском некритичности же стала позднейшая критика другими учеными психометрического тестирования). Вторая беспокоившая Сарасона проблема — это периодическая склонность федерального правительства пытаться (безусловно, из лучших побуждений) испытать и изменить крупные образовательные единицы (школы, образовательную систему в целом) без понимания всей их сложности и инерционного характера культуры, в которую они включены. В-третьих, это ошибочно понимаемая как внеисторическая и внекультурная сущность американской психологии, которая определяла психологические проблемы так, что они оказывались послушны человеческому вмешательству и коррекции, вместо того чтобы определять их как проблемы, которые имеют укорененную историю, комплексное социологическое измерение и неотъемлемо американскую специфику. В-четвертых, Сарасон неоднократно соприкасался с проблемой создания (и поддержки) новых организаций, таких как школы, объединения психического здоровья и тому подобные струк-

<sup>13</sup> Sarason S. B. The Making of an American Psychologist. P. 356.

<sup>14</sup> *Idem*. The Creation of Settings and the Future Societies. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1972.

туры — в его случае это была Психо-образовательная клиника при Йельском университете. В-пятых, Сарасон часто упоминал о влиянии, оказанном Великой депрессией и Второй мировой войной на формирование его личности и интеллекта в годы юности и становления карьеры. Он говорил о последствиях этих событий для наступившей эпохи социальных и институциональных изменений: она дает представление о самых оптимистичных прогнозах по поводу будущего спасительного прогресса и самых впечатляющих катастрофах, связанных с политическим и организационным перенапряжением на пути достижения целей<sup>15</sup>. Крайне тревожили Сарасона также качество и характер педагогического образования, равно как и его неспособность создать более продуктивную с точки зрения образования культуру школьного обучения. Наконец, значительный этап профессиональной деятельности Сарасона связан с осмыслением и защитой «неудачников» в сфере образования: профессоров, ставящих под сомнение схоластический подход к обучению; учителей, не соответствующих утвердившимся культурным традициям; учеников с умственными отклонениями, которые в результате более глубокого подхода демонстрировали неожиданные способности, таланты и природную утонченность.

Анализируя эти темы в критическом, бесстрашно провокационном, подчас дерзком стиле, Сарасон ставит под сомнение вечные конвенциональные истины, хотя при этом редко критикует приверженцев таковых. В его произведениях почти не встретишь ссылок. Источником вдохновения Сарасона становятся, пожалуй, размышления по поводу богатого личного опыта и окружающего мира, а не исчерпывающий обзор литературы или сбор эмпирических данных<sup>16</sup>. По его же словам, его более интересовали идеи, нежели процесс изучения. Он «был скорее критиком, чем исследователем, философом, а не психологом».

Однако работая практикующим врачом, возглавляя направление психического здоровья и будучи основателем собственной уникальной клиники, Сеймур Сарасон был настолько же активистом, насколько и аналитиком. Несмотря на это, в автобиографии он признается, что всегда чувствовал себя «изгоем»<sup>17</sup>,

<sup>15</sup> *Sarason S. B. The Making of an American Psychologist.*

<sup>16</sup> *Ibid.* P. 233.

<sup>17</sup> *Ibid.* P. 29.

ведущим безуспешную борьбу за создание более исторической политической психологии образования. И хотя даже в восемьдесят лет это чувство рождало в нем ощущение профессионального одиночества, звание публичного интеллектуала наделяло Сарасона огромными преимуществами, но при этом и накладывало определенные обязательства. Палестинский культуролог Эдвард Саид<sup>18</sup> заметил, что Сарасон у кого-то в гостях никогда не чувствует себя «как дома». Возможно, то, как он восторженно отзывался о трех интеллектуальных «героях» в области психологии — Джоне Дьюи, Уильяме Джеймсе и Зигмунде Фрейде, — наилучшим образом выражает необычайные качества и прорывы сознания Сарасона, нашедшие отражение в его работе и жизни:

Их объединяло образование, обширные познания, постоянные интеллектуальные находки, способность к обобщению и особый кураж, который в каждый момент жизни давал им возможность испытывать глубокие метаморфозы мышления и мировоззрения. Широта их знания человеческой истории приводит в трепет и становится источником зависти для таких простаков, как я. Со своих поистине олимпийских вершин они могли созерцать прошлое и предвидеть будущее. И они писали — если они вообще когда-то писали, — чтобы донести свои идеи до публики и воздействовать на нее. Они всегда вопрошали. Как же трудно было миру разобратся в теории каждого<sup>19</sup>.

Среди выдающихся достижений Сеймура Сарасона в рамках образования и психологии четыре текста звучат — или еще прозвучат — особо в плане оставляемого ими наследия. Первый — «Культура школы и проблема изменений»<sup>20</sup> — вышел в свет, когда Сарасону уже исполнилось пятьдесят. Книга стала классикой по тематике перемен в области образования и организационной культуры школьного обучения. В ней представлена мощная критика широкомасштабных новаций — таких, как введенный в 1960-е годы курс математики и неудачная попытка обратиться к привычным и исторически спорным школьным «установлениям» (уроки по расписанию, разбивка детей на классы, традиция

<sup>18</sup> *Said E. W. Representations of the Intellectual. N.Y.: Random House, 1994. P. 57.*

<sup>19</sup> *Sarason S. B. The Making of an American Psychologist. P. 329–330.*

<sup>20</sup> *Idem. The Culture of the School and the Problem of Change.*

разобщенности учителей в их работе). Культура школы, как следует из этого текста, почти невосприимчива к системному перестроению. Попытки реформировать эту область редко были устремлены на политику школы, ее руководство, общественный и политический контекст школьного обучения или резкие проявления учительской индивидуальности, в результате чего страдала и подготовка учителей — необходимый элемент успеха модернизации школы.

Сегодня не вызывает сомнений: эта наиболее повлиявшая на умы книга Сарасона могла бы быть поставлена на пьедестал рядом с несколькими ключевыми текстами, посвященными школьной культуре и переменам в сфере образования. К такому следует отнести работу Уилларда Уоллера «Социология обучения»<sup>21</sup>, ссылки на которую по какой-то причине отсутствуют в первом издании Сарасона, книг Дэна Лорти «Школьный учитель»<sup>22</sup> и Майкла Фаллэна «Значение образовательных реформ»<sup>23</sup> (последняя опубликована в одно время со вторым изданием Сарасона). В редакции от 1982 года есть несколько белых ссылок на эти две книги.

В отношении обоих изданий, как и вышедшей в 1996 году под заголовком «Возвращение к “Культуре школы и проблеме изменений”»<sup>24</sup> новой версии книги, справедливо будет сказать, что текст Сарасона не оказал серьезного влияния на Лорти, Фаллэна и Уоллера. Причина не в качестве осуществленного Сарасоном анализа, но в его стремлении исследовать критикуемый им сугубо американский подход к проблеме реформ образования, погруженный при этом в контекст политических дискуссий. Как бы ни был замечателен этот подход, он порождал определенные трудности на пути международного применения результатов, полученных Сарасоном. И это весьма печальный факт, поскольку многие из затронутых им тем детально предсказывают ключевые дебаты по вопросу образовательных реформ, которые будут будоражить умы ученых через несколько

<sup>21</sup> Waller W. The Sociology of Teaching. N.Y.: Wiley, 1932.

<sup>22</sup> Lortie D. Schoolteacher. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1975.

<sup>23</sup> Fullan M. The Meaning of Educational Change. N.Y.: Teachers College Press, 1980.

<sup>24</sup> Sarason S. B. Revisiting 'The Culture of the School and the Problem of Change'. N.Y.: Teachers College Press, 1996.

лет. Вот что утверждает Сарасон относительно процесса преобразований:

Мы не получим значимых описаний и исследований, пока не поймем, что описание процесса изменений предполагает... самое существенное... допущение, устанавливающее три основных типа социальных отношений: отношения среди профессиональных педагогов, отношения между педагогами и учениками и, наконец, между педагогами и обществом в целом<sup>25</sup>.

Что касается культурного аспекта политики реформ, Сарасон предостерегает: «немногие мифы могут по своей жизнестойкости сравниться с мифом о том, что культура школы является неполитической»<sup>26</sup>. Он вновь и вновь призывает не забывать о времени — необходимом учителям, чтобы адаптироваться к внедрению нового; жалуясь, что перспектива изменений во временном выражении «определяется не людьми в школах, а федеральными политиками»<sup>27</sup>. Для человека вроде меня, ставшего соавтором книги «За что стоит сражаться за пределами школы?»<sup>28</sup>, Сарасон представляет намного более ранний и емкий анализ экологических отношений школы с окружающей ее средой. В ходе работы над своей новой книгой я старался предложить оригинальный анализ взаимосвязи процесса обучения и чувства вины<sup>29</sup> и пришел к необходимости снова обратиться к самой важной из книг Сарасона и еще раз задуматься о его оценке учителя: «постоянная самоотдача при постоянной включенности», что «отзывается чувством вины, поскольку учитель понимает, что нужно детям, но не может дать им этого в полной мере»<sup>30</sup>. Сарасон отмечает, что в части подготовки педагогов этот принцип означает необходимость для учителя «иметь опыт “берущего”, чтобы обладать способностью отдавать в должной мере»<sup>31</sup>. Словом, можно сказать: более поздняя литература, по-

<sup>25</sup> Sarason S. B. The Culture of the School and the Problem of Change. P. 59.

<sup>26</sup> Ibid. P. 71.

<sup>27</sup> Ibid. P. 79.

<sup>28</sup> Hargreaves A., Fullan M. What's Worth Fighting For Out There? N.Y.: Teachers College Press, 1998.

<sup>29</sup> Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times. L.: Cassell; N.Y.: Teachers College Press, 1994.

<sup>30</sup> Sarason S. B. The Culture of the School and the Problem of Change. P. 200.

<sup>31</sup> Ibid.

священная проблеме реформ в сфере образования, практически не затрагивает тем, которые бы так или иначе уже не поднимались в знаковых вещах Сарасона.

Спустя лишь год после опубликования книги «Культура школы и проблема изменений» выходит другая работа Сарасона, потрясающая оригинальностью, — «Формирование среды и будущие общества»<sup>32</sup>. В ней — его наблюдения над тем, как постепенно угасал инновационный порыв в Воспитательной школе Саутбери. Он ссылается на собственный опыт организации и управления Клиникой при Йельском университете и описывает, чем со временем может обернуться попытка реформировать школу или организацию, связанную с психическим здоровьем. На базе этих фактов и рождается великолепная по уровню проведенного анализа книга.

Возможно, книге более подошло бы название «Когда среда оборачивается тупиком». В ней описывается, к каким наивным методам прибегают администраторы и политики, берясь за решение задач. В своей заносчивости они напоминают архитекторов, полагающих, что возведенные ими здания смогут сами по себе благотворно сказаться на находящихся в них людей. В книге подчеркивается, какую угрозу, а подчас и прямой вред для нововведений представляют уже реализованные начинания. Сарасон говорит о важности и трудностях процесса управления отношениями с «внешним миром», о чувстве превосходства (как реальном, так и приписываемом им) у участников и лидеров новых начинаний и об опасной тенденции участников таких проектов воспринимать административный контроль и политическое недоверие как моральное оскорбление.

Сарасон подчеркивает, что формирование новой среды притягивает людей, которые ищут новых ощущений, ищут свободы поступать инновационно, но вскоре начинают тонуть в финансовых сметах, сталкиваются с нехваткой помещений, упираются в бюрократические проволочки. Новые проекты часто начинаются в малом коллективе, когда идеи разделяются всеми участниками, но вскоре — как только проекты разрастаются, дифференцируются, а их исполнители делятся на непримиримые группировки — становятся жертвами собственного успеха. Бытуют мифы о неограниченных ресурсах и трудностях, связан-

<sup>32</sup> Sarason S. B. The Creation of Settings and the Future Societies.

ных с распределением ценностей: эти проблемы сгущаются над руководителями нового проекта, так что возвращенное их руками «дитя» переходит на чужое попечение, конфликт вырывается наружу, и руководитель все более ощущает свое одиночество.

Книга «Формирование среды» содержит глубокий анализ того, почему инновации редко имеют продолжение; почему экспериментальные школы, передовые школы, школы будущего и пилотные проекты со временем, как правило, превращаются в нежизнеспособные творения административного невежества или самомнения. Три десятилетия спустя после публикации книга Сарасона остается одним из самых авторитетных источников для тех, кто изучает инновации в сфере образования и судьбу сегодняшних экспериментов в этой области<sup>33</sup>.

По прошествии лет отмеченные прозорливостью выводы Сеймура Сарасона нашли применение в бескомпромиссной критике образовательной политики<sup>34</sup>: самым важным текстом в этом ряду стала книга «Предсказуемый провал реформы образования»<sup>35</sup>. Четыре взаимосвязанных замечания, сделанных Сарасоном, стали в этой книге ключевыми. Во-первых, в то время как попытки трансформировать образование часто обещают повышение качества и усовершенствование этой системы, они крайне редко бывают направлены на изменение фундаментальных закономерностей и глубинных структур школьного обучения — в то время как те могут препятствовать реформам. Во-вторых, данные закономерности, как и иные аспекты школьного обучения, структурно взаимосвязаны. «Попытка изменить одну из частей системы требует знания и понимания того, каким образом связаны все ее части»<sup>36</sup>. Так что когда проблемы, связанные с управлением образованием, учебными программами, стратегиями преподавания или школьной организацией, «поднимаются и оспариваются по отдельности, шансы провала крайне велики»<sup>37</sup>.

<sup>33</sup> Fink D. Good School/Real School. N.Y.: Teachers College Press, 2000.

<sup>34</sup> Sarason S. B. Schooling in America: Scapegoat and Salvation. N.Y.: Free Press, 1983; *Idem*. Letters to a Serious Education President. Newbury Park, CA: Corwin Press, 1993; *Idem*. Barometers of Social Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.

<sup>35</sup> *Idem*. The Predictable Failure of Educational Reform. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.

<sup>36</sup> *Ibid*. P. 15.

<sup>37</sup> *Ibid*. P. 27.



В-третьих, Сарасон утверждает, что данные системные закономерности школьного обучения базируются на глубоко укорененных властных отношениях. Одно из его самых известных замечаний как раз об этом: «школы останутся невосприимчивыми к желаемым реформам до тех пор, пока мы не решимся оспорить существующие властные отношения» — включая и те, что имеют место в классной комнате<sup>38</sup>. Наконец, исходя из ранних своих исследований Сарасон напоминает читателям: «фактически невозможно создать и поддерживать условия, необходимые для эффективного обучения школьников, если эти условия отсутствуют у учителей»<sup>39</sup> — речь идет о возможностях профессионального развития, чувстве защищенности и уверенности в своих поступках, взаимной поддержке учителей. Немногие книги столь же убедительно доказывают необходимость рассматривать школу как историческую и политическую форму организации — однако только так мы сможем понять причину непрекращающихся неудач на пути образовательного реформирования.

В книге «Подготовка учителей»<sup>40</sup>, вышедшей незадолго до написания данного очерка, Сарасон возвращается к двум темам, неизменно интересующим его на протяжении всей карьеры: педагогическому образованию и мастерству преподавания. В работе «Преподавание как исполнительское искусство»<sup>41</sup> Сарасон заявляет: преподавание — это нечто большее, нежели применение неких методик или обращение к утвержденным стандартам. Это искусство, деятельность, движимая страстью, которая не оставляет равнодушными тех, кто соприкасается с ней и растворяется в исполнении, освобождаясь от рамок классной аудитории. Преподавание, подчеркивает Сарасон, это не просто бессловесная помощь или опосредованная подготовка, как утверждают сторонники компьютеризированных подходов, но, с чем полностью согласен и я, непосредственная, артистическая, волнующая — даже для самых прогрессивных педагогов — встреча с учениками<sup>42</sup>.

<sup>38</sup> Ibid. P. 5.

<sup>39</sup> Ibid. P. 145.

<sup>40</sup> Sarason S. B. et al. The Preparation of Teachers; Sarason S. B. The Case for Change: Rethinking the Preparation of Educators. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.

<sup>41</sup> Idem. Teaching As a Performance Art. N.Y.: Teachers College Press, 1999.

<sup>42</sup> Hargreaves A., Earl L., Moore S., Manning S. Learning to Change: Teaching Beyond Subjects and Standards. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2001.

Сарасон дает пояснения к полученным в результате своих исследований выводам и утверждает: процедура отбора будущих педагогов должна включать и оценку их профессионального таланта, в том числе на основе методов вроде прослушивания. Не следует подавлять таланты учителей или, напротив, разбрасываться ими; школам рекомендуется предоставить учителям возможность проявить свою многогранность и развиваться так, чтобы они всегда играли новые роли и избегали самоповторов.

Представления Сарасона о преподавании и учителях обусловили его рекомендации относительно процесса подготовки педагогов и реформ в сфере образования. Выдвинутая им концепция педагога как художественного исполнителя серьезно отличается от принятого в политической среде представления об учителе как «инструкторе по строевой подготовке, нужном лишь для того, чтобы навязывать стандарты образования»<sup>43</sup>. В его концепции «учитель стремится к тому, чтобы ученики сопереживали вещам, которые кажутся интересными, вдохновляющими, правдивыми ему самому. Он помогает им увидеть себя и окружающий их мир в новой перспективе, удовлетворяет их потребность в новых открытиях, помогая вырваться за пределы обыденности»<sup>44</sup>.

К сожалению, такие учителя «подчиняются системе, которая лишь на словах признает их представления о подлинной роли педагога».

Сеймур Сарасон: специалист по исторической и политической психологии, оригинальный мыслитель, интеллектуал, бунтарь и, по собственному утверждению, аутсайдер. Его статус чужака становится еще более очевидным сегодня, когда политические перспективы и проблема образованности все больше и больше обособляются в стандартизированном, упорядоченном пространстве образования, где консервативные тенденции и сокращение расходов все чаще скрываются под вывеской грандиозных реформ. Ценность наследия Сарасона состоит в том, что ему удалось стать свидетелем самонадеянной недалекости инициаторов многих проектов реформ и прийти на помощь тем, кто испытывал эти реформы и ниспровергал их. Он возрождал память о гуманистических, по-настоящему дей-

<sup>43</sup> Sarason S. B. Teaching As a Performance Art. P. 6.

<sup>44</sup> Ibid. P. 36.

ственных, демократических формах образовательного процесса, демонстрирующих высочайшие педагогические достижения.

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Сарасона*

- Psychological Problems in Mental Deficiency. N.Y.: Harper & Row, 1949.  
 The Clinical Interaction. N.Y.: Harper & Row, 1956.  
 Sarason S. B., Davidson R., Blatt B. The Preparation of Teachers: An Unstudied Problem in Teacher Education. Cambridge, MA: Brookline Books, 1987 [1962].  
 Sarason S. B. et al. Psychology in Community Settings. N.Y.: Wiley, 1966.  
 The Creation of Settings and the Future Societies. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1972.  
 The Culture of the School and the Problem of Change. 2nd ed. 1982 [1971].  
 Schooling in America: Scapegoat and Salvation. N.Y.: Free Press, 1983.  
 The Making of an American Psychologist: An Autobiography. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1988.  
 The Predictable Failure of Educational Reform. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1990.  
 The Case for Change: Rethinking the Preparation of Educators. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1993.  
 Barometers of Social Change. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1996.  
 Teaching As a Performance Art. N.Y.: Teachers College Press, 1999.

### *Дополнительное чтение*

- Fullan M. The Meaning of Educational Change. N.Y.: Teachers College Press, 1980.  
 Hargreaves A. Two Cultures of Schooling: The Case of Middle School. Lewes: Falmer Press, 1986.  
 Hargreaves A. Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. L.: Cassell; N.Y.: Teachers' College Press, 1994.  
 Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (eds). The International Handbook of Educational Change. The Netherlands: Kluwer Press, 1998.  
 Hargreaves D. The Challenge for the Comprehensive School. L.: Routledge & Kegan Paul, 1982.  
 Huberman M. The Lives of Teachers. L.: Cassell; N.Y.: Teachers College Press, 1993.

*Lieberman A.* (ed.). Building a Collaborative School Culture. N.Y.: Teachers College Press, 1988.

*Lortie D.* Schoolteacher. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1975.

*Nias J., Southworth G., Yeomans A.* Staff Relationships in the Primary School. L.: Cassell, 1989.

*Waller W.* The Sociology of Teaching. N.Y.: Wiley, 1932.

*Woods P.* Sociology and the School. L.: Routledge & Kegan Paul, 1985.

## Исраэл Шеффлер (1923–...)

Х. СИГЕЛ

Первостепенную важность для понимания и организации образовательной деятельности представляет умение мыслить критически<sup>1</sup>.

Исраэл Шеффлер — почетный профессор педагогики и философии в Гарвардском университете. Он работал здесь с 1952 года вплоть до выхода на пенсию в 1992 году. Степени бакалавра и магистра Шеффлер получил в Колледже Бруклина, степень доктора философии — в Университете Пенсильвании под руководством выдающегося философа Нельсона Гудмена, ставшего для него близким другом, соавтором и идейным соратником.

Шеффлер — признанный авторитет для американской философии образования, и во второй половине XX столетия он и британский мыслитель Ричард С. Питерс стали ключевыми фигурами в этой области во всем англоязычном мире. Вклад Шеффлера — двойного рода. Во-первых, он оказал огромное влияние на методологию философии образования, дополнив ее методами, приемами и наблюдениями, характерными для общей философии. Во-вторых, ему принадлежит сущностная трактовка базовых педагогических тем и понятий включая понятие обучения и сам термин «образование»; он исследовал конечные цели и идеалы образования. Шеффлер стремится интерпретировать образование в моральном измерении: уважительное отношение к ученикам играет здесь главную роль.

Аналитический подход, предложенный Шеффлером, оказал существенное влияние на следующие поколения философов образования. В первой статье на эту тему «К аналитической философии образования» (1954), предлагается понимание этой

<sup>1</sup> Scheffler I. Reason and Teaching. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1989 [1973]. P. 1.

предметной области как «строгого логического анализа ключевых понятий, связанных с педагогической практикой», где под «логическим анализом» понимается внимательное отношение и вдумчивый подход к «языку, а также интерпретации языка и предмета исследования». Подобная методология подразумевает «следование современным стандартам естественных наук, ориентированных на эмпирический опыт, строгость, внимание к деталям, уважение к альтернативным трактовкам и объективность». Особое значение данный метод придает точности аргументации, достигаемой за счет «использования приемов символической логики, полноценное применение которой ведется лишь в последние пятьдесят лет»<sup>2</sup>. «Чувство цельности исследования, единым фундаментом которого является, скорее, метод, нежели доктрина», а также «общее стремление к прояснению важнейших вопросов» характеризует аналитический подход к философии, подход, который, по мнению Шеффлера, должен лежать в основе философии образования. Данный вид логического анализа Шеффлер иллюстрирует двумя известными примерами из общей философии: теорией определенных дескрипций Рассела, заимствованной из философии языка для уточнения теории значения и референции, и парадоксом воронов Гемпеля, взятого из философии науки, — для прояснения сущности утверждения. Идея Шеффлера состояла в том, чтобы применить данный аналитический подход, используя результаты анализа в последующих независимых исследованиях и применяя аналитическую методологию к понятиям и темам из области образования, что предполагает глубинную связь философии образования с методологией и содержанием общей философии.

Первая выстроенная таким образом книга Шеффлера представляла собой составленную под его редакцией антологию — «Философия и образование: современное толкование» (1958) — и привлекла значительное внимание к новому направлению в

<sup>2</sup> Подобное внимание к символической логике отличает предложенный Шеффлером вариант аналитической философии от подхода Питерса, следовавшего традиции философии «обыденного языка». И хотя анализ Шеффлера всегда предполагает огромное внимание к значениям и использованию обыденного языка, в тех ситуациях, когда обращение к логическим приемам может пойти на пользу теории, он заменяет символической логикой обыденный язык, достигая совершенно иного уровня философского понимания.

данной области знания. Первая существенная попытка проявления терминов и понятий, связанных с образованием, была реализована им в книге «Язык образования» (1960). Шеффлер предложил различать три вида образовательных идиом: слоганы («учить детей, а не дисциплины»); метафоры («образование как рост»); определения ключевых педагогических терминов («учебный план»). Шеффлер всегда стремился к достижению такого уровня анализа, какой выдерживал бы серьезную логическую проверку данных типов образовательных идиом. Так, например, анализ слоганов показал: несмотря на ложность высказывания «учить детей, а не дисциплины» (поскольку в процессе обучения дети должны учиться чему-то), оно все же обладает существенным практическим смыслом. Шеффлер продемонстрировал, что определения могут подобным же образом быть одновременно дескриптивными и схематичными и, следовательно, должны оцениваться двояко. Различие между буквальным прочтением лозунга и его практическим значением дает нам возможность расценивать его корректно. Аналогичный подход применим и к использованию и изучению метафор, определений и других образовательных идиом. Руководствуясь данной методологией, Шеффлер использует достижения философии языка применительно к анализу концептов из области образования.

Ключевой для анализа оказывается именно *оценка*. Мы хотим определить правильность данных высказываний и оценить их истинность. Ошибочно считать, что подобный анализ относится лишь к значению слов и нерелевантен в отношении истинности высказывания или нормативных вопросов. Напротив, согласно Шеффлеру, основная задача тщательного анализа как раз и состоит в том, чтобы обогатить наше понимание образования и помочь нам в достижении логически правильных педагогических концепций. Именно таким является проведенный Шеффлером анализ термина «обучение», в чистом виде нормативного, ценностно нагруженного понятия. Согласно Шеффлеру, «обучение» — понятие более узкое, чем «воспитание убеждений», поскольку убеждения могут прививаться способами, отличными от преподавания, например в результате внушений и идеологических наставлений. Понятие же обучения, как утверждает Шеффлер, содержит сущностное ограничение, требующее признания здравого смысла учащихся. Таким образом, понятие обучения включает фундаментальный *этический*

компонент, который, с точки зрения Шеффлера, незаслуженно утрачивается при толковании данного термина как нацеленной на определенный результат последовательности механического запоминания. Обучение фокусируется на *причинах и рациональности*: педагог пытается убедить ученика в *правильности причин* и должен достигать данного результата, уважая независимость суждения учащегося. Подлинное обучение должно апеллировать к собственному ощущению обоснованности высказываний учеником, как показано в цитате, открывающей данный текст, а также в следующем известном фрагменте:

Рациональность... это вопрос *аргументов*, и делать ее главным идеалом образования — значит максимально расширять пределы независимых критических поисков оснований во всех предметных областях<sup>3</sup>.

Данная концепция образования побуждает как педагогов, так и учащихся к разумной критике всех элементов образовательного процесса: не только содержания учебного плана, но и сущности и устройства школы и окружающей ее культуры в целом. В этом отношении идеал образования Шеффлера представляется спорным и идеалистическим: ни одна культура не способна систематически поощрять направленную на нее критику даже ради стремления к подлинному усовершенствованию. Получается, образовательный идеал рациональности, какой поддерживает Шеффлер, это действительно лишь идеал — нечто недостижимое, но при этом дающее ориентир для деятельности.

Описанные выше взгляды Шеффлера о понятиях обучения и образования, о признании за учениками способности мыслить рационально — и закреплении такого подхода как фундаментальной аксиомы — образуют ядро разрабатываемой им философии образования. В сборнике эссе «Разум и обучение», впервые опубликованном в 1973 году, представлены многообразные контексты, в рамках которых могли бы быть затронуты данные темы. Особого внимания заслуживают классические эссе «Философские модели обучения» и «Университетское образование и обучение учителей», в которых Шеффлер акцентирует внимание на теме подготовки учителей и роли учителя, а также очерк «Нравственное образование и идеал демократии», рассматри-

<sup>3</sup> Scheffler I. Concepts of Education: Reflections on the Current Scene // Idem. Reason and Teaching. P. 62. Курсив в оригинале.



вающий аксиому о рациональности ученика как базовую педагогическую идею.

Обсуждение ценности причинных оснований некоторого явления представляет собой альтернативный способ размышления о его обоснованности: вопрос «действительно ли у меня есть весомые причины, чтобы верить этому?» эквивалентен вопросу «убедился ли я, что этому можно верить?» Обоснование — ключевое понятие эпистемологии, направления философии, изучающего понимание природы, возможности и пределы знания. В книге «Условия знания: введение в эпистемологию и образование» (1965) Шеффлер предлагает систематическое толкование эпистемологии и ее центральных проблем и понятий: понятия знания, истины, мнения, очевидности, причины, обоснования и т.п., — и связывает их с темой образования. Книга до сих пор остается превосходным введением в эпистемологию и уникальна в отношении взаимосвязи, обнаруженной автором между понятиями и проблемами эпистемологии и образования.

Обращение Шеффлера к проблеме *объективности* как в отношении обоснования, так и метода прослеживается в двух его книгах по философии науки. «Анатомия исследования» (1963) посвящена самой животрепещущей проблематике в рамках философии науки: природе истолкования, когнитивному значению и теме подтверждения. Тщательный анализ, проведенный Шеффлером, проливает свет на знаменитые вопросы, обозначенные философией науки. «Наука и субъективность» (1967) иллюстрирует незатихающие дискуссии по поводу объективности науки и ее методов: в книге предлагается подробный критический ответ на философские попытки дискредитировать научное требование объективности, а также новый взгляд на это важное понятие. В обеих книгах Шеффлер обращается к проблематике философии науки, вовсе не упоминая напрямую философию образования. Однако и в том, и в другом случае особое внимание Шеффлер уделяет проблеме рациональности убеждений и суждений и объективности метода. В свете этой установки всесторонние философские интересы Шеффлера — к темам науки, знания, языка и образования — находят точки пересечения. Становится очевидно, почему, по Шеффлеру, философия образования должна развиваться в тесном контакте с породившей ее философией как таковой.

В книге «Язык образования» (1960) Шеффлер попытался перенести достижения философии языка на проблематику философии образования, а его работа «За пределами буквального: философское исследование двусмысленности, неопределенности и языковых метафор» (1979) стала важнейшим вкладом в саму философию языка — так же как его ранние произведения относятся непосредственно к философии науки и эпистемологии. Книга Шеффлера «Четыре прагматика» (1974), несмотря на ряд обращений к теме образования, в первую очередь также тяготеет к философии: способствует нашему пониманию движения прагматизма и содержит критику ряда аспектов работ Пирса, Джеймса, Дьюи и Мида. В книге «О потенциале человечества» (1985) Шеффлер возвращается к философии образования и предлагает систематический анализ понятия человеческого потенциала и его истинной роли в нашем понимании образования.

Упомянутые выше книги и три сборника эссе — «Исследования: философское изучение языка, науки и обучения» (1986), «Во славу когнитивных эмоций» (1991) (здесь Шеффлер отвергает резкое различие между когнитивным и аффективным), «Символические миры» (1997) (в работе рассматриваются искусство, наука, язык, ритуал и игра) — стали значительным вкладом Шеффлера в философию в целом и философию образования в частности. Одна из его последних книг, «Учителя моей юности: американский опыт иудея» (1995), представляет собой автобиографическое повествование о годах молодости и событиях, связанных с образованием, — беспристрастные философские дискуссии на тему образования дополняются в очень личной манере. Другая книга, написанная в соавторстве с В. Говардом, «Работа, образование и лидерство» (1995), вновь поднимает ключевые вопросы философии образования<sup>4</sup>. Помимо выдающихся достижений и высокого положения в области философии образования, которыми отмечено имя Шеффлера, он внес важнейший вклад в эпистемологию, философию науки, философию языка, изучение прагматизма. Позволив себе небольшое отступление, замечу, какой удачей и наслаждением стала для меня учеба под руководством Шеффлера. Его непре-

<sup>4</sup> Полная библиография публикаций Шеффлера вплоть до 1992 года содержится в журнале: Synthese. 1993. Vol. 94. No. 1. P. 139–144.

взойденное мастерство философа может затмить лишь его совершенство как педагога и человека, проявляющего заботу, участие и уважение к студентам. В своих работах он учил нас развивать в себе те же высокие качества.

Все значительные философы, работавшие в сфере образования, стремились убрать разрыв между общей философией и философией образования, указывая на необходимость последней обращаться к широкому кругу философских тем и методов. Крайне прискорбно, что в США, Великобритании и других странах со времен Дьюи философы образования считали своим институциональным домом педагогические школы и факультеты, а не отделения философии, что оказало пагубное влияние на философию образования, поскольку она нуждается в непосредственном контакте со своей «родительницей». Работа Шеффлера в области эпистемологии, философии языка и философии науки способствовала его достижениям в области философии образования, позволив добиться такого уровня философского совершенства, какой, как правило, недостижим для философов образования, не связанных с господствующими философскими течениями и не мотивированных ими. Более того, благодаря признанию широким философским сообществом результатов, полученных Шеффлером в области философии языка, философии науки и эпистемологии, его работы по философии образования также пользуются огромным уважением. Шеффлер как ученый, проявляющий интерес к фундаментальным философским вопросам, внес огромный вклад в развитие общей философии, получив в этой родственной дисциплине широкий контекст и источник толкования ключевых тем философии образования. Можно лишь пожелать будущим мыслителям идти по этому же руслу. Философия образования развивается за счет жесткой взаимосвязи с общей философией, сохраняя свой главный фокус на практике обучения, инспирирующей главные философские вопросы в рамках данной предметной области. В этом отношении философам образования следует ориентироваться на Шеффлера и его стремление интегрировать философию и образование, общую философию и практику обучения. Мерой благополучия философии образования как дисциплины в значительной степени могла бы стать способность работающих в этом направлении ученых прийти к тому высочайшему уровню интеграции, какого удалось достичь Шеффлеру.

В качестве заключения позвольте мне еще раз отметить четыре основных достижения Шеффлера в области философии образования. Во-первых, это использование методов логического анализа: внимания к языку, четкости, объективности, тщательности и строгости аргументации. Последние — и в этом второе достижение — помогли Шеффлеру сконструировать весьма убедительные концепции образования, преподавания и добиться глубокого понимания сущности образования, его целей и идеалов, которые, в свою очередь, значительно помогают в педагогической практике. Третье достижение Шеффлера — его особый подход к ключевым педагогическим понятиям: 1) *образования*, педагогической концепции, нацеленной на развитие рационального мышления; 2) *обучения* как деятельности, ограниченной таким образом, что педагог должен подчинять процесс обучения и излагаемый материал независимым суждениям ученика, должен уважать его представление о причинности и обоснованности и в целом уважительно относиться к учащимся — данное уточнение имеет глубокую моральную подоплеку и не может быть истолковано с позиций бихевиоризма. В качестве четвертой заслуги Шеффлера следует отметить его понимание плодотворности тесного контакта философии образования и общей философии, как и ошибочности противоположной позиции, когда свяжем между этими родственными дисциплинами не придается значения.

Безусловно, некоторые результаты работы Шеффлера можно подвергнуть сомнениям. Как и любая другая общая философская теория, его концепция оставляет пространство для критики, чем и воспользовались некоторые исследователи. В частности, было поставлено под вопрос использование логического анализа как ведущего метода философии образования и оспаривалась глубокая связь между общей философией и философией образования, на которой настаивал Шеффлер. Вызывала сомнение и интерпретация процесса обучения в терминах этической теории, а не бихевиоризма или других концепций. Споры велись и вокруг концепции рациональности как основы образования. Эти и другие аспекты работы Шеффлера, как и критическая оценка полученных им результатов, рассматриваются (помимо прочих изданий) в специальном выпуске журнала «Synthese» и в антологии «Разум и образование: очерки в честь Исраэля Шеффлера» (1997), где собраны статьи, критически ис-

следующие достижения Шеффлера в области образования, обучения и рациональности. Полученные им результаты погружаются в более широкий контекст педагогической и философской проблематики. Этим контекстом являются: философия науки и научного образования, этическая теория и нравственное образование, философия религии и религиозное образование, философия языка и язык образования; темы эмоций, человеческого потенциала; политика в сфере образования и многие другие вопросы. Подобная идея должна была бы понравиться Шеффлеру: его приверженность строгому анализу и критике обращена и на собственные работы. По всей вероятности, масштаб его достижений будет определен временем и критическими оценками, но даже если этого не произойдет, важность его работы в области философии образования не вызывает сомнений. Шеффлеру удалось обозначить стандарты серьезной работы в философии образования — это и есть его важнейшее достижение<sup>5</sup>.

См. также очерки о Херсте и Питерсе в данной книге и очерки о Дьюи и Расселе в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Шеффлера*

- Toward an Analytic Philosophy of Education // Harvard Educational Review. 1954. Vol. 24. P. 223–230.
- Philosophy and Education: Modern Readings (ed.) 2nd ed. Boston, MA: Allyn and Bacon, 1966 [1958].
- The Language of Education. Springfield: Charles C. Thomas, 1960.
- The Anatomy of Inquiry. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1963.
- Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education. Chicago, IL: Scott, Foresman, 1965.
- Science and Subjectivity. 2nd ed. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, 1982 [1967].
- Reason and Teaching. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1989 [1973].
- Four Pragmatists. L.: Routledge & Kegan Paul, 1974.

<sup>5</sup> Данная статья написана на основе стенограммы моей лекции, посвященной Исраэлу Шеффлеру: Hare W. (ed.). Twentieth Century Philosophy of Education: Four Lectures on John Dewey, Bertrand Russell, Israel Scheffler, and R. S. Peters. Dalhousie University Learning Resource Services, 1990.

Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness, and Metaphor in Language. L.: Routledge & Kegan Paul, 1979.

Of Human Potential. L.: Routledge & Kegan Paul, 1985.

Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science, and Learning. Indianapolis, IN: Hackett Publishing Company, 1986.

In Praise of the Cognitive Emotions. N.Y.: Routledge, 1991.

Teachers of My Youth: An American Jewish Experience. Dordrecht: Kluwer, 1995.

Symbolic Worlds. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

Scheffler I., Howard V. A. Work, Education and Leadership. N.Y.: Peter Lang, 1995.

### *Дополнительное чтение*

Siegel H. Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education. L.: Routledge, 1988.

Siegel H. Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal. N.Y.: Routledge, 1997.

Siegel H. (ed.). Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler. Dordrecht: Kluwer, 1997.

Elgin C. (ed.). Synthese. 1993. Vol. 94. No. 1. (Специальный выпуск журнала, посвященный обсуждению философских работ И. Шеффлера.)

# Жан-Франсуа Лиотар (1924–1998)

М. ЗЕМБИЛАС

Постмодернистское знание — это не просто инструмент власти; оно совершенствует нашу восприимчивость, чтобы сделать тоньше и сильнее нашу способность чувствовать несоответствие. Его правило — не гомология эксперта, но паралогия изобретателя<sup>1</sup>.

Жан-Франсуа Лиотар был одним из ведущих французских философов и интеллектуалов XX столетия. Многие исследователи видят в нем одного из лидеров «постмодернистской дискуссии» в философии. Книга Лиотара «Состояние постмодерна: доклад о знании» (1984), впервые опубликованная во Франции в 1979 году, мгновенно была признана классикой философской литературы. Эта книга, как написал Лиотар во введении, представляет собой «отчет о состоянии знания в наиболее развитых обществах»<sup>2</sup>. «Состояние постмодерна» есть подлинное достижение постоянно меняющегося, растущего знания, науки и образования в прогрессивных обществах современности. Лиотару впервые удается синтезировать философские идеи многообразных разрозненных исследований постмодернистской культуры и определить позицию «постмодерна» как «скептицизм по отношению к метанарративам»<sup>3</sup>. Лиотар отвергает «большие наррации» западной культуры, такие как диалектика Духа, герменевтика смысла, эмансипация разумного субъекта или трудящегося или же создание богатства, — все они утверж-

<sup>1</sup> *Lyotard J.-F. The Postmodern Condition: A Report on Knowledge / G. Bennington, B. Massumi (transl.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1984 [1979].* P. xxv. Далее по тексту обозначается сокращенным названием: РМС.

<sup>2</sup> Ibid.

<sup>3</sup> Ibid. P. xxiv.

дают, что предлагают нейтральные решения, неподвластные интересам господства. Он исследует крах метанарраций, утверждая, что они должны открыть дорогу менее амбициозным *petits récits*, микроповествованиям, противостоящим закрытости и законченности. Как говорится в его книге «*The Differend*» (1988), «универсальным правилом оценки неоднородности становится отсутствие общих правил»<sup>4</sup>, поэтому «нет такого дискурса, чье господство над другими было бы обоснованным»<sup>5</sup>. Только неоднократные свидетельства, такие как *petits récits*, позволяют нам прославить изменчивость, сложность и многообразие нашей жизни, стимулируя нас на поиск. Поиск, всегда направленный на новое, на вопросы, которые станут источником новых исследований; поиск, который сопротивляется торжеству неопределенности, непознаваемости и непреодолимости и противостоит тотальной категоризации. Эти убеждения обуславливают представления Лиотара о науке, знании и образовании как поиске не консенсуса, но «неустойчивости», как практике паралогизма, цель которой состоит не в том, чтобы достичь всеобщего согласия, но отпраздновать наше несходство и найти в себе его свидетельства (этическое обязательство).

Жан-Франсуа Лиотар родился в Версале в 1924 году. Он изучал феноменологию под руководством Мориса Мерло-Понти, и его первый философский трактат, «Феноменология» (1954), переведенный на английский в 1991 году, был напрямую связан с работой его наставника. Десять лет (с 1949 по 1959 год) Лиотар преподавал философию в средней школе, включая двухлетний период работы в лицее в алжирском городе Константине на северо-востоке страны, незадолго до вспышки войны за независимость. В 1950–1960-е годы Лиотар проявлял живой интерес к политике. В 1954 году он присоединился к радикальной марксистской группе «*Socialisme ou barbarie*», из которой вышел в 1963 году, чтобы стать членом движения «*Pouvoir ouvrier*», революционной организации рабочих, в состав которой он входил на протяжении двух лет. Затем в течение двадцати лет Лиотар преподавал в различных высших учебных заведениях (Сорбонне, Университете Нантер, Национальном центре научных иссле-

<sup>4</sup> *Lyotard J.-F. The Differend: Phrases in Dispute / G. Van den Abbeele (transl.). Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988 [1982]. P. xi.*

<sup>5</sup> *Ibid.* P. 158.



дований Франции, Университете Винсенн). В это время, будучи лектором Университета Нантер, Лиотар становится инициатором «Движения 22 марта», протестующего против реформы Фуше 1967 года и провозгласившего свободу самовыражения и возможности демократического участия студентов и преподавателей в делах университета. Лиотар принимал активное участие в событиях мая 1968 года и встал на защиту стремления студентов к подлинному демократизму. В 1971 году Лиотар становится доктором филологических наук. Его диссертация была озаглавлена «Дискурс, фигура», и в ней наметился явный отход от проблематики марксизма. Позднее Лиотар получает должность профессора философии в Университете Париж-VIII (Сен-Дени), которую он занимал вплоть до выхода на пенсию в 1989 году. Лиотар был также советником Международного колледжа философии в Париже и приглашался для чтения лекций в университеты Висконсина, Миннесоты, Монреаля, Сан-Паулу и Турина, Йельский университет, Университет Джона Хопкинса. Он был заслуженным профессором Парижского университета и несколько лет занимал должность профессора французской литературы в Университете Калифорнии в Ирвине, после чего стал профессором французской литературы и философии в Университете Эмори в Атланте. Лиотар ушел из жизни 21 апреля 1998 года в Париже.

Работа Лиотара стала выдающимся вкладом в так называемые модернистские/постмодернистские дискуссии, в которые были вовлечены многие известные философы и социологи современности<sup>6</sup>. В ходе этих дискуссий была предложена важнейшая философская интерпретация источника знания, современной науки, технологии и образования в постиндустриальных обществах, а также изменений в этих областях. Как объясняет Майкл Питерс, Лиотар указал на разрушение не только «эпохи модерна», но и разнообразных традиционных способов «современного» видения мира<sup>7</sup>. Лиотар отмечает, что употребляет термин «постмодерн» не просто для обозначения линейной временной последовательности, в том смысле, что эпоха «пост-

<sup>6</sup> *Peters M.* Poststructuralism, Politics and Education. N.Y.: Bergin & Garvey, 1996.

<sup>7</sup> *Idem.* Education and the Postmodern Condition: Revisiting Jean-François Lyotard // *Journal of Philosophy of Education*. 1995. Vol. 29. P. 387.

модерна» следует за «модерном». Напротив, постмодерн уже подразумевается модерном, поскольку «работа может стать современной, только если она предшествует постмодерну. Таким образом, постмодернизм понимается не как закат модернизма, но как зарождающееся состояние, причем состояние это неизменно»<sup>8</sup>. Идеи Лиотара имеют точки пересечения с другими современными теориями, такими как постструктурализм или деконструктивизм, — это теории Фуко, поздних работ Барта, Кристевой, Деррида и Делёза. Творческий, междисциплинарный подход, положенный в основу замысла Лиотара, оказал влияние не только на философию, но и на весь спектр гуманитарных наук включая исследования в области образования<sup>9</sup>.

Работа Лиотара имеет прямое отношение к педагогической проблематике, особенно в области философии образования и связанной с ней политической теории. Лиотар проанализировал будущий статус и роль образования и знания: его пророческие прогнозы, со временем доказавшие свою истинность, были построены на изменении статуса знания в период вступления обществ в постиндустриальную эпоху. Лиотар утверждает, что состояние западной культуры и знания непрерывно меняется, «следуя за преобразованиями, которые, начиная с конца XIX столетия, меняли правила игры в науке, литературе и искусстве»<sup>10</sup>. Лиотар погружает данные преобразования в контекст кризиса «больших нарративов», особенно метанарративов Просвещения, касающихся значения, истины и эмансипации, которые использовались для того, чтобы узаконить как правила научного познания, так и принципы современных институтов образования. Эти изменения определяли не только правила игры, но и принципы передачи и получения знания. По сути, они повлекли за собой изменения самого дискурса, лежащего в основе легитимации знания. Состояние постмодерна, как утверждает Лиотар, узаконивает кризис модернистских способов выработки знания. Сегодня в развитых странах знание стало главным инструментом для производства и изменения структуры рабочей силы. Коммерциализация знания и новые способы его распростра-

<sup>8</sup> Peters M. *Education and the Postmodern Condition*. P. 79.

<sup>9</sup> Kearney R., Rainwater M. *The Continental Philosophy Reader*. L: Routledge, 1996.

<sup>10</sup> Ibid. P. 3.

нения, как предполагает Лиотар, порождают новые этические, политические и юридические проблемы между национальными государствами и информационно насыщенными многонациональными образованиями, углубляя разрыв между развитыми странами и странами третьего мира<sup>11</sup>.

Задача Лиотара состоит в осмыслении и критической оценке «преобразований языка в эффективный предмет потребления», который редуцирует фразы до уровня закодированных сообщений с разменной стоимостью, сообщений, которые могут быть сохранены, восстановлены, упакованы, ими можно манипулировать и передавать их. Он описывает это явление в терминах «принципа перформатива» (*performativity principle*), чувства эффективности, измеренного согласно соотношению вложенного/полученного. Отсюда вытекает тенденция подчинения всех дискурсов одному-единственному критерию — критерию эффективности. Принцип перформатива, утверждает Лиотар, интерпретирует все языковые игры как употребимые. Он полагает: подобный подход лишает определенности множественность языковых игр, как и культурных и социальных различий. Идея, лежащая в основе принципа перформатива, это идея оптимизации эффективности исполнения системы. С точки зрения Лиотара, «применение данного критерия ко всем нашим играм с необходимостью влечет за собой определенный уровень террора — мягкого или жесткого: быть оперативным (т.е. употребимым) или исчезнуть»<sup>12</sup>. Лиотар возражает против законности образования через перформативность, поскольку убежден: сторонники этого принципа утверждают, что образование должно лишь транслировать знание и навыки, необходимые для сохранения и преумножения оперативной эффективности общества. Логика принципа перформатива, т.е. логика оптимизации всех проявлений системы и ее критериев, технологична по своей сути и не может обеспечить нас критериями истины или красоты. Следовательно, обучение определяется технологическими требованиями системы, а преподаватели оцениваются с точки зрения эффективности их работы. Как отмечает Лиотар, когда образование узаконивается через перформативность, предполагается, что знание не обладает внутренней неотъемле-

<sup>11</sup> См.: *Peters M. Education and the Postmodern Condition.*

<sup>12</sup> РМС. Р. xxiv.

мой ценностью. Напротив, знание ценится только как предмет потребления, который можно продать, оно больше не обладает «ценностью употребления», но только «меновая стоимостью»<sup>13</sup>.

Лиотар утверждает, что легитимация посредством перформативности весьма проблематична и может привести к сомнительным последствиям для общества. Однако, по Лиотару, образование и наука постмодерна приобретают законный статус не благодаря критерию эффективности, как и не в результате поиска всеобщего согласия. Скорее источником легитимации становится множественность, повсеместное несовпадение мнений, разнообразные новшества, воображение и креативность — то, что Лиотар называет «поиском паралогии»<sup>14</sup>. Он утверждает, что «консенсус является всего лишь частным случаем дискуссии, но не ее итогом. Напротив, этим итогом является паралогия»<sup>15</sup>. В поисках различных способов легитимации Лиотар отмечает, что «единственным ее вариантом, способным удовлетворить данное требование [т.е. требование паралогичности], будет генерация идей, другими словами, новых утверждений»<sup>16</sup>. Цель постмодернистского образования и науки состоит в открытии подобных новых идей и представлений.

Достижения Лиотара, способствовавшие более глубокому пониманию образования и изменившегося статуса знания в эпоху постмодерна, не должны затмевать другие выдающиеся работы философа. Лиотар — автор двадцати книг и множества научных статей, которые демонстрируют ряд философских вопросов, тем и стилей. Его ранние работы 1950-х годов были отмечены влиянием мыслителей феноменологического направления (Мерло-Понти, Хайдеггера и Левинаса). Для Лиотара существовал «разрыв» между нашим опытом и языком, который мы используем для описания этого опыта. В работе «Дискурс, фигура» Лиотар подверг критике теоретические построения, которые пренебрегают историей в пользу вневременных, универсальных категорий мышления, не зависящих от подробностей нашего жизненного опыта. Сотрудничество Лиотара с радикальной марксистской группой «Socialisme ou barbaric» в

<sup>13</sup> РМС. Р. 4–5.

<sup>14</sup> Ibid. Р. 66.

<sup>15</sup> Ibid. Р. 65–66.

<sup>16</sup> Ibid. Р. 65.

1960-е годы укрепило его недоверие к теориям, игнорирующим критику исторического материализма и свободу политической практики<sup>17</sup>.

После 1966 года Лиотар прекращает активные политические контакты с марксистскими объединениями. Его автобиографическая работа «Памятник марксизму: Пьеру Суири»<sup>18</sup> стала, с одной стороны, отходом от марксизма, с другой — обращением к философии<sup>19</sup>. Майкл Питерс (1995) утверждает: это событие необходимо рассматривать в историческом контексте интеллектуальной жизни Франции 1950–1960-х годов и особенно в контексте борьбы против гуманизма и «универсальности» человеческого развития (коммунистического или капиталистического), выраженного в предполагаемой нейтральности понятия «прогресс». В книге «Либидинальная экономика» (1993, первое издание — 1974) Лиотар критикует лежащее в основе этих представлений понятие диалектики и утверждает, что невозможно достичь истины, придерживаясь этических и социальных истин марксизма, поскольку они ничуть не лучше той лжи, которую он пытается преодолеть. Лиотар использует фрейдистское понятие сохранения либидозной энергии и переносит его в контекст марксистской политической экономии, чтобы показать невозможность предпочтения одной политической позиции другой, поскольку мы никогда не сможем понять, какая из них истинна. Согласно Лиотару, собственный опыт проживания той или иной позиции (политической или философской) не подразумевает с необходимостью разочарования в ней или перехода к другим убеждениям, где эта позиция сохраняется и подавляется. Книга «The Differend» (1988) стала продолжением идей Лиотара, представленных в «Состоянии постмодерна». В ней утверждается, что невозможно вынести справедливое решение по поводу «differend» (радикального различия), просто апеллируя к всеобщему согласию и не применяя силы в отношении интересов более слабой стороны. Лиотар категорически отвергает взгляды Хабермаса на возможность эволюционного

<sup>17</sup> Kearney R., Rainwater M. The Continental Philosophy Reader.

<sup>18</sup> Lyotard J.-F. A Memorial for Marxism: For Pierre Souyri // Peregrinations: Law, Form, Event. N.Y.: Columbia University Press, 1988.

<sup>19</sup> Peters M. Emancipation and Philosophies of History: Jean-François Lyotard and Cultural Difference. University of Auckland, 1998 (неопубликованная работа).

скачка к новому типу рационального общества, описанного как информационное сообщество, в котором консенсус достигается исходя из наиболее обоснованной аргументации. Как утверждает Лиотар, это не что иное, как неприемлемый отголосок «тотализирующей» философской традиции, где конформисты ревальвируются, а антиконформисты «подрывают» идеалы консенсуса. Согласно Лиотару, Хабермас не критически относится к огромному комплексу аргументов, которые всегда несут на себе отпечатки власти, статуса, связей и влияния.

Ключевой темой в творчестве Лиотара является легитимация знания в эпоху постмодерна, — она имеет непосредственное отношение к важнейшим проблемам образования. В работах Лиотара мы находим впечатляющую критику неолиберальной коммерциализации образования, описанную в терминах системной, саморегулирующейся сущности глобального капитализма. Ориентация международных организаций, таких как Всемирный банк или Международный валютный фонд, на стратегию монетаризма и так называемые «экономики предложения» является серьезным индикатором неолиберальных стратегий накопления капитала<sup>20</sup>. Акцент на частном и индивидуальном, вместо государственного инвестирования, превращает образование в товар и рассматривает его как средство увеличения трудовой адаптивности и эффективности, т.е. средство повышения конкурентоспособности экономики. Согласно данной модели образование рассматривается как ведущий сектор экономики и определяется принципом перформативности. Лиотар выступает против легитимации знания в терминах производительности системы как целого. Перформативность функционирует как господствующий метанарратив, согласно которому формируется политическая стратегия в области образования. Лиотар теоретизирует легитимацию знания и образования, в основе которых лежат трактуемые как паралогия различия, где «микронарратив остается квинтэссенцией образного мышления»<sup>21</sup>.

В развивающемся постмодернистском обществе интерес к легитимации знания и образования, пожалуй, приобретает все больший интерес: сегодня принцип перформативности еще

<sup>20</sup> *Peters M. Education and the Postmodern Condition: Revisiting Jean-François Lyotard. P. 393–394.*

<sup>21</sup> *PMC. P. 60.*

сильнее довлеет над образованием, чем прежде, и потому идеи Лиотара могут стать мощным инструментом критики принципов и приоритетов современных образовательных установлений.

См. также очерки о Хабермасе и Витгенштейне в данной книге, а также очерки о Канте и Ницше в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Лиотара*

Libidinal Economy. Bloomington, IN: Indiana University, 1993 [1974].

*Lyotard J.-F., Thebaud J.-L. Just Gaming.* Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1985 [1979].

The Postmodern Condition. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1984 [1979].

The Differend. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1988 [1982].

The Postmodern Explained. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1992 [1986].

Heidegger and the Jews. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1990 [1988].

The Inhuman: Reflections on Time. Stanford, CA: Stanford University Press, 1991 [1988].

Peregrinations: Law, Form, Event. N.Y.: Columbia, 1988.

The Lyotard Reader. Cambridge, MA: Blackwell, 1989.

Lessons on the Analytic of the Sublime. Stanford, CA: Stanford University Press, 1994 [1991].

Toward the Postmodern. Atlantic Heights, NJ: Humanities Press, 1993.

Political Writings. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1993.

### *Дополнительное чтение*

*Benjamin A. (ed.). Judging Lyotard.* L.; N.Y.: Routledge, 1992.

*Bennington G. Lyotard: Writing the Event.* N.Y.: Columbia, 1988.

*Peters M. (ed.). Education and the Postmodern Condition.* N.Y.: Bergin & Garvey, 1995.

*Readings B. Introducing Lyotard: Art and Politics.* L.; N.Y.: Routledge, 1991.

# Лоренс Кремин (1925–1990)

ДЖ. Д. АНДЕРСОН

Мне представляется, историю образования мы изучаем не лишь для того, дабы не повторить ошибок прошлого, или, например, в связи с осознанием неэффективности ланкастерской системы, ограниченности церковного образования или хрупкости академической свободы, — хотя история несет нам ценность подобного знания. Мы обращаемся к истории, чтобы, изучив источник исходных предпосылок и стратегий образования, прийти к их максимально полному пониманию. Я искренне верю, что, если бы в распоряжении наших государственных лидеров в последние двадцать пять лет была более тщательно описанная история американского образования, перед ними открылось бы множество альтернатив, позволяющих выбрать наилучшие пути развития и способы достижения цели... Мы изучаем историю не лишь потому, что без нее невозможны ни настоящее, ни будущее, но, скорее всего, потому, что, не зная своей истории, мы имеем лишь искаженное представление о ней, полное мифов, извращений и идеологии, расцветающих пышным цветом в отсутствии критических знаний. Думаю, именно о том говорил Сократ, когда учил: жизнь без рефлексии не достойна человека. И именно это убеждение толкает вперед тех из нас, кто изучает прошлое, невзирая даже на то, что мы никогда не узнаем его во всей его полноте<sup>1</sup>.

Лоренс Кремин был историком, педагогом и руководителем, чья работа оказала глубочайшее влияние на историю образования в частности и исследования в области образования в целом. Он родился в США, в Нью-Йорке, в 1925 году. После окончания школы Таунсенда Харриса для одаренной молодежи Кремин в 1942 году становится учащимся Колледжа Нью-Йорка (CCNY). Будучи на выпускном курсе, он поступает на службу

<sup>1</sup> *Cremen L. American Education: Some Notes Toward a New History: Monograph for American Educational Research Association-Phi Delta Kappa Award Lecture. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International, 1969. P. 17–18.*



в Военно-воздушные силы США и заканчивает колледж уже после Второй мировой войны. Его избирают членом общества Фи Бета Каппа, и Кремин заканчивает CCNY с дипломом бакалавра социальных наук. Отец и мать Кремина, основатели Нью-Йоркской школы музыки, мечтали о том, чтобы их сын стал пианистом, но он увлекся гуманитарными и социальными науками, в частности историей. В рамках государственной программы льгот для участников войны в сентябре 1946 года он поступил в магистратуру Педагогического колледжа в Колумбийском университете. Там он прослушал множество курсов, включая курсы по социальным и философским основаниям американского образования, которые читали такие выдающиеся ученые, как Джон Л. Чайлдс, Джордж Каунтс, Фриман Баттс и Брюс Рауп. В 1947 году Кремин получает степень магистра, а в 1949 году — Ph.D.<sup>2</sup>

Наибольшую известность Кремин приобрел благодаря достижениям в области повышения качества образования и преподавания истории образования, а также благодаря расширению границ исследования для ученых, работающих в этой области знаний. Более того, большую часть карьеры он посвятил тому, чтобы добиться признания истории образования в качестве дисциплинарно-обоснованной сферы знания, неразрывно связанной с основными течениями исторической науки. Кремин заинтересовался этой темой в начале 1950-х годов, обнаружив, что всем исследованиям по истории образования недостает строгой методологической и теоретической базы, и потому все подходы к проблемам в них отличаются педантичностью, ограниченностью и некритичностью. Стало отчетливо ясно: истоки и пути развития государственного образования находятся в информационном вакууме, причем вопрос вообще не рассматривался в каком-либо более широком социоэкономическом контексте, определяющем структуру и содержание формального школьного обучения. Затем Кремин обнаружил, что историки образования тяготели к идеализации государственного образования как «величайшего уравнивающего фактора» современных демократических обществ. Фиксируя развитие государственно-

<sup>2</sup> *Lagemann E. C., Graham P. A.* Lawrence Cremin: A Biographical Memoir // *Teachers College Record*. 1994. Vol. 96. No. 1. Fall. P. 102–111; *Ravitch D.* Lawrence A. Cremin // *The American Scholar*. 1992. Vol. 61. No. 1. Winter. P. 83–89.

го обучения как неотъемлемого элемента становления торжества демократии, историки образования с легкостью закрывали глаза на антидемократические события, связанные с участием в них коренных американцев, рабов, иммигрантов, обычных рабочих, женского населения и этнических меньшинств. Такой подход к описанию истоков и развития образования в Америке получил название «традиции Кабберли», по имени выдающегося представителя этой методологии Эллвуда Кабберли, долгое время занимавшего пост декана Высшей школы образования при Стэндфордском университете. «Школа Кабберли» в истории образования поддерживала такую модель изучения истории, которая описывала возникновение, подъем и триумф всеобщей школы как двигателя современной демократии. Исследования велись преимущественно профессорами педагогики, не знакомыми с методологией и приемами исторического анализа. Этот подход весьма уместно называли «кабинетной» историей, отмечая его романтическое и ограниченное видение сложного и тревожного прошлого государственного школьного образования. Поскольку работы эти писались с целью продвижения конкретных форм государственного образования, большинство из них были, по сути, мотивированы идеологическими обязательствами: сторонники «школы Кабберли» видели в своей пропагандистской деятельности преданность прославленным профессиональным стандартам. Наследники этой традиции сыграли огромную роль в формировании взглядов Кремина на роль истории в образовательной политике и ее практике. Тем не менее он восстает против проповедуемых ими фундаментальных положений исторической науки, выдвигая новые, отличные от прежних подходы к истории образования — акцентируя предметность последней.

Всю важность смещения — благодаря Кремину — взгляда на историю образования можно понять, оценив активность ученого в двух важнейших направлениях данной области знания. Во-первых, он сыграл решающую роль в повышении качества преподавания самой дисциплины «История образования». Во-вторых, находясь под влиянием концептуальной схемы историка Бернарда Бейлина, Кремин расширил границы социальной и интеллектуальной истории, что представляет интерес для историков образования. В конце 1950-х годов Фондом развития образования, управляемым Фондом Форда, была предпринята

робкая попытка усовершенствования истории образования как дисциплины и методов обучения по соответствующему направлению. В 1961 году с публикацией книги «Преобразования школы: прогрессивизм в американском образовании, 1876–1957» Кремин становится ключевой фигурой в проводившейся Фондом Форда кампании по привлечению специалистов-предметников к изучению истории образования. В книге подчеркивалась связь между историей прогрессивного образования и господствующей интеллектуальной и социальной историей прогрессивной эпохи, причем в огромной американской истории исследуемой дисциплине отводилось центральное место. В 1964 году книга стала победителем Премии Банкрофта в номинации «Американская история», явив собой образец новой историографии в области педагогической науки. После выхода этой книги Кремину была предложена должность на историческом факультете Колумбийского университета и членство в Комитете по изучению роли образования в истории Америки при Фонде Форда. В те годы он олицетворял стремление этой организации к лидирующей позиции в области истории образования, став ярким представителем нового направления, акцентирующего внимание на дисциплинарно-ориентированном историческом изучении образования. В конце концов его работа стала свидетельством обращения историков к изучению многообразных геополитических контекстов, имеющих отношение к взаимосвязи прогрессивной политики и изменений в сфере образования<sup>3</sup>.

В 1960 году в книге «Роль образования в формировании американского общества» Бернард Бейлин предложил значительно более широкую формулировку понятия «история образования». Она выходила за пределы исключительного внимания к официальному аспекту школьного обучения и подразумевала изучение всех институтов и организаций, официальных и неофициальных, на протяжении времени определявших куль-

<sup>3</sup> *Cunningham P.* Curriculum Change in the Primary School Since 1945: Dissemination of the Progressive Ideal. L.; N.Y.: Falmer Press, 1988; *Brooks R.* King Alfred School and the Progressive Movement, 1898–1998. Cardiff: University of Wales Press, 1998; *Dennis S.* The Politics of Progressive Education: the Odenwaldschule in Nazi Germany. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992; *Shotton J.* No Master High or Low: Libertarian Education and Schooling in Britain 1890–1990. Bristol: Libertarian Education, 1993; *Liebschner J.* Foundations of Progressive Education: The History of the National Froebel Society. Cambridge: Lutterworth Press, 1991.

турные убеждения и социальное поведение. Кремин разделял концепцию Бейлина, что нашло отражение в его работе «Удивительный мир Эллвуда Паттерсона Кабберли» (1965). Соглашаясь с критикой Бейлина, он обращает внимание на необходимость не ограничивать историю образования школой, но обратиться к множеству других объединений, которые занимаются воспитанием, включая семью, церковь, библиотеки, музеи, издательства, благотворительные общества, молодежные организации, сельскохозяйственные ярмарки, радиостанции, военные организации и исследовательские институты. Подобный подход не только обозначил окончательный разрыв с изучением истории согласно традиции Кабберли, но и серьезно отличался от основных идей ранних работ самого Кремина. Книги «Американская общая школа: историческая концепция» (1951) и «Государственная школа в условиях нашей демократии» (написана в 1956 году в соавторстве с Мерль Борроумэн), как и работа «Преобразование» (1961), почти полностью посвящены истории государственных школ. Вскоре после публикации книги «Удивительный мир Эллвуда Паттерсона Кабберли» Кремину поступило предложение от Нью-Йоркской корпорации Карнеги написать максимально исчерпывающую историю американского образования — в ознаменование столетия министерства образования США. В новом исследовании была предложена более широкая трактовка образования как формальной и неформальной социализации.

Это мастерское трехтомное исследование было начато в 1964 году, и каждый том строился вокруг нового определения образования, взятого у Бернарда Бейлина. Изучение истории образования трактовалось как тщательно продуманная, систематическая и неизбежная передача знания, пробуждение его или овладение им, а также — ценностями, мнениями, навыками или чувствами, т.е. всем вытекающим из подобной попытки прямо ли, косвенно, намеренно или случайно. Очевидно, что подобный акцент обозначил незначительную разницу между концепцией образования Кремина и традиционной антропологической дефиницией культуры как таковой. Действительно, для Кремина фактически отсутствовала граница между историей образования и историей культуры. Итогом полной истории американского образования, написанной Кремином, стали три великолепные книги: «Американское образование: колониаль-

ный опыт» (1970), «Американское образование: национальный опыт» (1980), и «Американское образование: опыт метрополии» (1988). Второй том в 1981 году стал победителем Пулитцеровской премии в номинации «История». Обладатель премии Банкрофта и Пулитцеровской премии, Кремин стал самым выдающимся историком образования в Америке и одним из авторитетнейших исследователей в этой области во всем мире. Не подлежит сомнению: трехтомник Кремина воплощает в себе стремление Фонда Форда закрепить историю образования как неотъемлемую часть интеллектуальной и социальной истории.

Во второй половине 1960-х годов история образования стала самой обсуждаемой темой в бурлящей жизни Америки. Кремин как ученый реанимировал дисциплину, казалось бы, в середине XX столетия умиравшую. Несмотря на то что, по сути, он был «родоначальником» новой истории американского образования, многие молодые ученые в конце 1960-х годов весьма критически относились к деятельности движения за гражданские права, к «новой» радикальной социальной истории, феминистскому движению и к движению за свободу слова и антивоенным организациям в студенческих кампусах. Жизнь и становление этих новых специалистов-историков проходили в принципиально ином социальном контексте — ином в сравнении с послевоенной эпохой поколения Кремина. Он добился очень многого для своего времени, но молодые ученые стремились к собственным достижениям и начали писать новую, иную историю, которая отвечала бы на вопросы, неразрывно связанные с жизненным опытом именно их поколения. Новые области исследования, связанные с социальной историей, историей рабочего класса, этнической историей и историей женского движения, связали узкую область истории образования с общей проблематикой социальной и интеллектуальной истории — и для этого требовались новые методы, отличные от предложенных Бэйлином и Кремином. Вместо того чтобы двигаться от изучения школ к изучению других официальных и неофициальных организаций, ученые нового поколения критически подошли к «удивительному миру» общих школ Кабберли. Они видоизменили старую «кабинетную» историю зарождения, подъема и триумфа величайшей системы общих демократических школ, сконцентрировавшись на анализе недемократической роли класса, расы, гендера и бюрократии в формировании базовой структуры и

содержания государственного образования. Вместо того чтобы сопоставлять историю школьного образования с историей библиотек, церквей, музеев и благотворительных обществ, новое поколение историков образования попыталось интегрировать истоки и становление школьной системы в общие коллизии социального и экономического развития. Проблематика классового доминирования и социального неравенства стала предметом изучения наряду с темами демократии и личных возможностей. Подобная новая история не только поставила под сомнение убеждение Кабберли в том, что дух американской цивилизации живет в развитии государственного образования, но и предложила новое определение исторического значения государственного образования и восстановила параметры исторического исследования, заданные Кремином. Резюмируя, можно сказать, что новая история концептуализировала государственное школьное обучение как подчиненное образование, способное усилить господствующие модели социального неравенства. Она определила первостепенную роль истории образования как исследование роли формального школьного обучения в более широком социальном контексте. Несмотря на то что некоторые исследования выходили за рамки изучения школьного образования, все же они отходили от методологии, предложенной в трехтомном шедевре Кремина. Сегодня между этими двумя концепциями наметилось некоторое равновесие, но основной акцент в истории образования по-прежнему ставится, скорее, на формальном школьном обучении, нежели на изучении семьи, церкви, библиотек, музеев, издательств, благотворительных обществ, молодежных объединений, сельскохозяйственных рынков, радиостанций, военных организаций и исследовательских институтов.

Несмотря на жаркие дискуссии, разгоревшиеся в конце 1960-х — начале 1970-х годов вокруг «ревизионистской» истории образования, в этот период значительно повысилось качество научных исследований и преподавания в данной области знания. Более того, на международном уровне была предпринята серьезная попытка включить историю образования в более широкий контекст интеллектуальной и социальной истории. Действительно, история образования претерпела масштабные изменения, начав свой путь от бесплодной и узкой «кабинет-

ной» истории в середине XX столетия и достигнув наивысшей точки в последней его трети, превратившись в богатейшую и живую научную отрасль. Не вызывает сомнений: решающий стимул дискуссиям в этой области дал Кремин. Благодаря своим книгам и лекциям он как никто другой способствовал превращению истории образования в более дисциплинарно-ориентированное поле исследования. Он способствовал учреждению Общества истории образования и Национальной академии образования, организаций, участвовавших в продвижении исследований в области истории образования в частности и образования в целом. Став президентом Фонда Спенсера, Кремин всячески способствовал повышению уровня исследований в сфере образования, выделяя большие гранты для основных дисциплинарных изысканий. Более того, уделяя самое пристальное внимание работам, которые могли бы пролить свет на проблему объективности образования, а также направляя дополнительное финансирование на программы, способные вдохнуть новую жизнь в исследовательское сообщество, Кремин перенаправил свою давнюю заинтересованность в усовершенствовании качества познания в сфере образования на сильные институционализированные программы. Многие студенты, занимающиеся исследованиями в области образования как в Америке, так и в других странах, как в рамках, так и за пределами образовательных школ, были вознаграждены за сотрудничество и участие в исследовательских программах, разработанных Кремином для Фонда Спенсера. Позднее, занимая должность профессора педагогики в Педагогическом колледже Колумбийского университета, он стал научным руководителем выдающихся ученых, работавших в области истории образования. Через своих бывших студентов, среди которых Патриция Альбьерг Грэм (историк и бывший президент Фонда Спенсера), Эллен Кондлифф Лейджмэн (историк и нынешний президент Фонда Спенсера), Мэри Энн Дзабэк (историк и избранный президент Общества истории образования), Кремин оставляет нам могущественное наследие, оно и сейчас в значительной мере определяет исследования в области образования. В конечном счете как плодovitый автор он оставил огромное количество превосходных исследований, которые и сегодня обязательно изучаются всеми студентами, интересующимися историей образования.

*Основные сочинения Кремина*

- Toward a More Common School // Teachers College Record. 1949–1950. Vol. LI. P. 308–319.
- The American Common School: An Historic Conception. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1951.
- The Curriculum Maker and His Critics: A Persistent American Problem // Teachers College Record. 1952–1953. Vol. LIV. P. 234–245.
- Cremin L. A., Freeman Butts R.* A History of Education in American Culture. N.Y.: Henry Holt and Company, 1953.
- Cremin L. A., Richardson C. C., Brule H., Synder H. E.* The Education of Teachers in England, France, and the USA. Paris: UNESCO, 1953. P. 225–248.
- The Revolution in American Secondary Education, 1893–1918 // Teachers College Record. 1954–1955. Vol. LVI. P. 295–308.
- Cremin L. A., Borrowman M. L.* Public Schools in Our Democracy. N.Y.: Macmillan, 1956.
- The Problem of Curriculum Making: An Historical Perspective // What Shall High Schools Teach? Washington, DC: Association for Supervision and Curriculum Development, 1956. P. 6–26.
- The Republic and the School: Horace Mann on the Education of Free Men. N.Y.: Bureau of Publications, Teachers College, Columbia University, 1957.
- The American Common School in Theory and Practice // The Year Book of Education 1957. N.Y.: World Book, 1957. P. 243–259.
- The Progressive Movement in American Education: A Perspective // Harvard Educational Review. 1957. Vol. XXVII. P. 251–270.
- L'Avvenire della Scuola Pubblica Americana // Problemi della Pedagogia. 1957. Vol. I. Luglio-Ottobre. P. 37–54.
- The Writings of William F. Russell // Teachers College Record. 1957–1958. Vol. LIX. P. 172–178.
- The Recent Development of the History of Education As a Field of Study in the United States // History of Education Journal. 1955–1956. Vol. VII. No. 11. P. 1–35.
- The American School. Madison, WI: Americana Press, 1958.
- John Dewey and the Progressive-Education Movement, 1915–1952 // The School Review. 1959. Vol. LXVII. P. 160–173.
- What Happened to Progressive Education? // Teachers College Record. 1959–1960. Vol. LXI. P. 23–29.
- The Transformation of the School: Progressivism in American Education, 1876–1957. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1961.
- L'Ecole Pour Tous // Education Americaine. Paris: Nouveaux Horizons, 1963. P. i–40.



- The Genius of American Education. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh Press, 1965.
- The Wonderful World of Ellwood Patterson Cubberley. N.Y.: Bureau of Publications: Teachers College: Columbia University, 1965.
- Cremen L. A.* (with the Committee on the Role of Education in American History). Education and American History. N.Y.: The Fund for the Advancement of Education, 1965.
- John Dewey's My Pedagogic Creed // Boorstin D. J. (ed.). An American Primer. 2 vols. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1966. P. 608–620.
- American Education: Some Notes Toward a New History // Monograph for American Educational Research Association — Phi Delta Kappa Award Lecture. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa International, 1969.
- American Education: The Colonial Experience, 1607–1783. N.Y.: Harper & Row, 1970.
- Curriculum-Making in the United States // Teachers College Record. 1971–1972. Vol. LXXIII. P. 207–220.
- The Family As Educator: Some Comments on the Recent Historiography // Teachers College Record. 1974–1975. Vol. LXXVI. P. 250–265.
- Public Education and the Education of the Public // Teachers College Record. 1975–1976. Vol. LXXVII. P. 1–12.
- Public Education. N.Y.: Basic Books, 1976.
- Traditions of American Education. N.Y.: Basic Books, 1977.
- American Education: The National Experience, 1783–1876. N.Y.: Harper & Row, 1980.
- The Problematics of Education in the 1980s: Some Reflections on the Oxford Workshop // Oxford Review of Education. 1983. Vol. 9. No. 1. P. 9–20.
- Grading the Nation's Schools // The World Book Year Book. Chicago, IL: World Book-Child Craft International, 1983. P. 66–83.
- The Popularization of American Education Since World War II // Proceedings American Philosophical Society. 1985. Vol. 129. No. 2. P. 113–120.
- American Education: The Metropolitan Experience, 1876–1980. N.Y.: Harper & Row, 1988.
- Popular Education and Its Discontents. N.Y.: Harper & Row, 1990.

### *Дополнительное чтение*

- Bailyn B.* Education in the Forming of American Society. N.Y.: Random House, 1960.
- Bowles S., Gintis H.* Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life. N.Y.: Basic Books, 1976.

- Bullock H. A.* A History of Negro Education in the South: From 1619 to the Present. N.Y.: Praeger, 1970.
- Burgess Ch. O., Borrowman M. L.* What Doctrines to Embrace: Studies in the History of American Education. Glenview, IL: Scott, Foresman, 1969.
- Church R. L.* Education in the United States: An Interpretive History. N.Y.: The Free Press, 1976.
- Clifford G. J.* Edward L. Thorndike: The Sane Positivist. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1984.
- Cohen S.* Progressives and Urban School Reform: The Public Education Association, of New York City, 1895–1954. N.Y.: Bureau of Publications: Teachers College: Columbia University, 1964.
- Cubberly E. P.* Public Education in the United States. 2nd ed. rev. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1934.
- Dzuback M. A.* Robert M. Hutchins: Portrait of an Educator. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1991.
- Fisher B. M.* Industrial Education: American Ideals and Institutions. Madison, WI: The University of Wisconsin Press, 1967.
- Graham P. A.* Progressive Education from Arcady to Academe: A History of the Progressive Education Association, 1919–1955. N.Y.: Teachers College Press, 1967.
- Kaestle C. F.* The Evolution of an Urban School System: New York City, 1750–1850. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1973.
- Karier C. J., Violas P., Spring J.* Roots of Crisis: American Education in the Twentieth Century. Chicago, IL: Rand McNally, 1973.
- Katz M. B.* Irony of Early School Reform: Educational Innovation in Mid-Nineteenth Century Massachusetts. Boston, MA: Beacon Press, 1968.
- Krug E. A.* The Shaping of the American High School, 1920–1941. 2 vols. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1972.
- Lagemann E. C.* The Politics of Knowledge: The Carnegie Corporation, Philanthropy, and Public Policy. Middletown, CT: Wesleyan University Press, 1989.
- Lazerson M.* Origins of the Urban School: Public Education in Massachusetts, 1870–1915. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1971.
- Mattingly P. H.* The Classless Profession: American Schoolmen in the Nineteenth Century. N.Y.: New York University Press, 1975.
- Perkinson H.* The Imperfect Panacea: American Faith in Education, 1856–1965. N.Y.: Random House, 1968.
- Ravitch D.* The Great School Wars: New York City, 1805–1973. N.Y.: Basic Books, 1974.

*Schultz S. K.* The Culture Factory: Boston Public Schools, 1789–1860. N.Y.: Oxford University Press, 1973.

*Spring J.* Education and the Rise of the Corporate State. Boston, MA: Beacon Press, 1972.

*Tyack D. B.* The One Best System: A History of American Urban Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1974.

# Бэзил Бернстайн (1925–2000)

А. ГУДСОН

Мы движемся от средней школы, где учителя были изолированы друг от друга, находясь в отведенном им пространстве власти и независимости, к средней школе, где педагог не обладает такой автономией, а работает совместно со своими коллегами, разделяя их общую роль в процессе обучения. Можно сказать, произошел сдвиг от «навязанной» учителю роли (в том смысле, что некто берет на себя установленные свыше обязательства), к роли, которая должна быть *достигнута* в результате взаимоотношений с другими педагогами. Это больше не заданная заранее роль, но роль, которая лишь *ждет своего воплощения*. Учитель больше не изолирован от своих коллег, как в том случае, когда основанием для интеграции становится отношение его предмета к публичному экзамену. Теперь он дополняет других учителей в своей повседневной педагогической практике<sup>1</sup>.

Это цитата из статьи «Открытые школы, открытое общество», впервые опубликованной в 1967 году в популярном журнале «Новое общество»<sup>2</sup>. Название статьи и, конечно, журнала, говорят о стремлении пишущих к неклассовому открытому обществу, где главную роль в достижении будущего образования играет не классовая подоплека, но компетентность. Статья была написана на пике такой пропаганды и должна интерпретироваться именно в этом историческом контексте, как и большинство других произведений Бернстайна. Причина такого подхода кроется не в отсутствии у его книг вневременной ценности, но в огромном количестве искаженных толкований и злоупотреблений его теориями.

<sup>1</sup> Bernstein B. Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions. 2nd ed. L.: Routledge & Kegan Paul, 1975. P. 71.

<sup>2</sup> Idem. Open Schools, Open Society // New Society. 1967. 14 September. P. 351–353.

Время, на которое выпало начало творческой деятельности Бернштейна, для Великобритании явилось «эпохой аскетизма», последовавшей за Второй мировой войной. В 1945 году вновь избранное правительство лейбористов выдвинуло программу мягких социалистических преобразований, нацеленных на восстановление британского общества, претерпевшего разрушение. Все социальные слои, еще недавно сражавшиеся бок о бок, были исполнены военного духа и взаимной поддержки. Этот уравнилительный импульс был перенесен на социальные отношения и нашел выражение в политических ожиданиях.

Миссия правительства лейбористов построить в Великобритании «новый Иерусалим», отражавшая чаяния народа, нашла свое место в культуре, разделенной региональными и классовыми различиями. Я учился в типичной в 1950-е годы школе для детей из рабочих семей, что на всю последующую жизнь осталось для меня напоминанием о моем происхождении и, возможно, предназначении. Быть может, это трудно понять североамериканцам, поэтому позвольте мне привести следующую цитату, которая достоверно описывает ощущения, ставшие в те годы неотъемлемой частью школьного опыта представителей рабочего класса:

Сначала я испытал на себе странные противоречия: несмотря на мою обязанность учиться, большинство вопросов, ответы на которые я путано и по наитию пытался найти, выходили за пределы школьной программы. По правде говоря, большинство из них были совсем детскими, но в то время они определяли мое понимание мира. Они касались вещей, о каких обычно говорят дома: почему мой отец столько работает? почему я не вижу его по утрам, и он возвращается домой так поздно? почему моя мать ходит на работу, чтобы «поддержать меня»? почему все площадки, на которых я играл, были построены более богатыми и крупными микрорайонами? почему дорога до школы (сначала пешая, потом на машине) занимает более трех миль? почему школа находится в «шикарном» поселке, а не в моем? почему с детьми, живущими рядом со мной, обращаются не так, как с детьми из соседнего района? Таким был мой мир, но почему мы никогда не беседовали об этом, не говоря уж о том, что эти вопросы никогда не поднимались в школе?

Мой интерес к школьному обучению возрос, когда я пошел в среднюю школу (она снова находилась далеко от моей деревни), куда меня направили, когда мне исполнилось 11 лет. Теперь все

мои друзья ходили в *нашу* деревенскую школу: современную среднюю школу. Надев голубую шерстяную курточку и шапочку с желтой кисточкой, я отправлялся в долгое путешествие — в школу; путь к ней пролегал через микрорайоны муниципальной застройки, и эта дорога слилась в моем сознании со школой в едином незабываемом очаровании. (Это очарование длилось дольше, чем я носил курточку и шапочку, а их клал в корзину велосипеда и надевал уже на школьном дворе.)

Учебная программа средней школы сделала понятными разрозненные вопросы, в начальной школе казавшиеся детскими. Непонятным и глупым здесь было не только содержание: совершенно сбивали с толку даже сами формы передачи знания и его структура (не в меньшей степени, чем способ изложения). К школьному обучению я относился как к изучению второго языка. Ключевым фактором этого культурного сдвига стала учебная программа<sup>3</sup>.

Распространение свидетельств очевидцев через научные исследования, а также восстановление классового и религиозного опыта школьного обучения стало первостепенным проектом для целого поколения социологов в Великобритании. Бернштейн был, безоговорочно, самым плодотворным, убедительным и понятным из них. Стало широко известным его утверждение, что «образование не должно расплачиваться за общество»<sup>4</sup>. Проблема, как утверждал Бернштейн, заключалась не в системах кодирования образования или культуры как таковых, но в доступе к этим системам. В первую очередь он стремился продемонстрировать «механизмы, посредством которых доступ к разработанному коду становился функцией социального класса»<sup>5</sup>.

Путь Бернштейна к подобного рода интеллектуальным изысканиям подробно документирован. Родился Бернштейн в 1925 году, и его первое знакомство с культурой рабочего класса произошло в поселении Бернхард Бэрон Сеттлмент в лондонском районе Ист-Энд, в недрах которого и зародилось миссионерское стремление донести культурное и духовное просвеще-

<sup>3</sup> Goodson I. F. A Genesis and Genealogy of British Curriculum Studies // Sadovnik A. R. (ed.). Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp, 1995. P. 360–361.

<sup>4</sup> Bernstein B. Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language. L.: Routledge & Kegan Paul, 1973. Ch. 10.

<sup>5</sup> Halliday M. A. K. Language and the Theory of Codes // Sadovnik A. R. (ed.). Op. cit. P. 134.

ние до малоимущих слоев населения. В частности, этот порыв выражался в желании реформировать ортодоксальную еврейскую общину. Бернштейн принимал участие в патронажной работе, какой занималась его семья, и позднее писал:

Этот опыт сказался на всей моей жизни. Он позволил мне четче осознать тот интерес, какой всегда представлялся мне элемент структуры и процесса передачи культуры<sup>6</sup>.

Бернштейн изучал социологию в Лондонской школе экономики. Многие из обучавшихся здесь в те годы социологов занимались исследованием влияния социального неравенства на различные аспекты общественной и частной жизни: образование, здравоохранение, систему социальной защиты. Бернштейн, выбрав в качестве специализации образование, позднее пошел учиться на педагога. Его первым местом работы в качестве преподавателя стала вечерняя школа для рабочих — Сити Дэй колледж, где он проработал с 1954 до 1960 года. Он подробно и восторженно пишет о своей работе со студентами: они на день вырвались из индустриальной жизни, чтобы стать образованными и воспитанными. А в части соотношения теории и практики особенно примечательны оказались его занятия по автомеханике: сам Бернштейн никогда не был автомобилистом (удивительно, но теоретики-социологи весьма нередко, даже и в США, не умеют водить машину: это и Стадс Теркел, и Дерек Сэйер, Гордон Уэллс, Филипп Корриган, Дик Хебдидж), и теория в его курсе должна была тянуть за собой практику.

В Сити Дэй колледже Бернштейн обучал рабочих, оказавшихся за бортом официальной школьной системы. А в начале 1960-х за два года работы на кафедре фонетики в Университетском колледже в Лондоне он заинтересовался исследованиями, касающимися языкового употребления и его взаимосвязи с социальной стратификацией (важную роль здесь сыграли и его коллеги: Фрида Голдмэн-Эйслер и выдающийся социолингвист Майкл Холлидей). Под влиянием этих обстоятельств и сформировался интерес Бернштейна к изучению взаимосвязи между языком и социальным классом.

<sup>6</sup> Bernstein B. Introduction // Idem. (ed.). *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. 2nd ed. L.: Routledge & Kegan Paul, 1974. P. 2.

С этого времени исследовательская программа Бернштейна четко определялась в целом ряде опубликованных статей и в 1963 году нашла институциональное выражение в основании Социологического исследовательского объединения в Институте образования при Лондонском университете. Бернштейн стал профессором социологии образования и пребывал в этой должности вплоть до конца академической карьеры, ведя научные исследования и руководя студентами-докторантами.

По словам наиболее яркого и убедительного комментатора всего написанного Бернштейном, Поля Аткинсона, достигнутое ученым трудно суммировать для краткого обозначения: «Бернштейн постиг судьба множества истинных мыслителей — наибольшую известность ему принесло то, чего он никогда не говорил и не писал»<sup>7</sup>. Однако далее он уточняет свою оговорку:

Бернштейн — один из самых известных и уважаемых британских социологов. Его работы с увлечением читают как социологи, так и лингвисты и педагоги-теоретики. Его книги обсуждаются, публикуются, включаются в антологии, дискутируются. Имя Бернштейна снова и снова появляется на страницах учебников по педагогике и лингвистике<sup>8</sup>.

Ранние его исследования, касающиеся языка и социальной стратификации, получили известность, но часто в упрощенных интерпретациях. Работа Бернштейна по системам кодирования (отражения социальных различий в языке) стала для него «делом жизни», хотя уже в начале пути он предложил различать «развернутые»<sup>9</sup> (культурные) коды» (используются чаще средним классом) и коды «ограниченные». Также он предложил различать такие понятия, как «образцовый язык» и «народный язык». Обычно ребенок из среднего класса владеет тем и другим, в то время как дети из рабочих семей ограничивают свою речь «народным языком».

Эта теория кодирования подвергалась разного рода упрощениям. Например, что дети рабочего класса испытывают «словесный дефицит» (который оказывается следующей ступенью в процессе клеймения, или стигматизации), и этот дефицит объясняет их

<sup>7</sup> Atkinson P., Davies B., Delamont S. Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc, 1995. P. xi.

<sup>8</sup> Atkinson P. Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein. L.: Methuen, 1985. P. 1.

<sup>9</sup> Также: расширенные, сложные. — *Примеч. ред.*



плохую успеваемость в школе, — иными словами, локализация стигмы смещается от школы к культуре. Однако ошибочных интерпретаций и искажений это повлекло за собой множество. Холлидей попытался проанализировать сложившуюся ситуацию:

Применительно к общей теории культурных кодов девиз «недостаточность или непохожесть» совершенно не имеет отношения к делу... если достижение социального равенства зависит от факта получения образования, для чего, в свою очередь, необходимо оперировать развернутыми кодами, то каждый, по какой-то причине лишенный доступа к ним, является обделенным социальной справедливостью: либо необходимо открыть доступ к этим кодам, либо изменить сам процесс образования<sup>10</sup>.

Однако теория культурных кодов была прочитана и принята иначе. «В тот период она подверглась ярым нападкам со стороны социолингвистов и педагогов (преимущественно в Америке, но также в других странах) за то, что закрепляет гипотезу языкового “дефицита”. Понятие ограниченного кода критиковали за (как казалось) принижение умственных способностей рабочего класса, а методологию в целом — за то, что она выстроена вокруг противопоставления дефицита различиям, причем сам Бернстайн оказывался мальчиком для битья, повинным в этом дефиците. Применение теории кодов к оценке чьей-либо деятельности косвенным образом означало, что система, к которой относятся коды, на самом деле не имеет на них никакого влияния»<sup>11</sup>.

Подобное отношение к работам Бернстайна неправомерно, ибо смещает исследовательский акцент с социополитических целей и уводит от анализа и диагностирования проблем общества к банальной полемике. Фактически Бернстайна интересовали классические проблемы социологии: главным образом, «культурный обмен» и социальное воспроизводство (в этом он единодушен со своим французским коллегой Пьером Бурдьё). Теория кодов Бернстайна — средоточие работы всей его жизни:

Это было не что иное, как настойчивая попытка постичь суть системных взаимоотношений между социальными классами, культурой и социализацией. Коды брались для выражения общих принципов структурирования и воспроизводства, которые связывали воедино совокупность аналитических уровней: раз-

<sup>10</sup> Halliday M. A. K. *Language and the Theory of Codes*. P. 134.

<sup>11</sup> Ibid. P. 133.

деление труда, распределение социальных ролей и идентичности, конструирование передаваемых сообщений и лингвистических значений, применение социального контроля<sup>12</sup>.

Сам Бернстайн<sup>13</sup> во впечатляющем юбилейном сборнике статей, подготовленном Аланом Сэдовником<sup>14</sup>, заявил следующее:

Движущей силой моей работы стал поиск правил, управляющих коммуникацией, — представлялось, что они имеют социальную природу и требуют социологического анализа... Моя деятельность была мотивирована желанием концептуализировать эти коды так, чтобы интегрировать уровни анализа и регулирующие их культурные механизмы. В моих более ранних работах вводится разграничение между ориентацией на значение и формой ее выражения. *Ориентация на значение* — это фундаментальная особенность главного параметра: контекста зависимости / независимости. А форма выражения описывает регулирование взаимодействий: то, как ориентация на значение оказывается актуализирована в речи и поведении. Таким образом, позиционные и личные семейные формы, как и школьные формы контроля, могли бы быть различными формами реализации *одной и той же* ориентации на значение: расширенной.

Позиционные и личные формы контроля обуславливают возможность различий в *модальности кодов*. Последние упорядочивают не только недвусмысленность и точность выражения. Те, кто использует коды, позиционируются и противопоставляются в условиях, различающихся проявлениями власти и субъективности. Тем не менее личные и позиционные формы сдерживают это сущностное разграничение между властью и контролем. В 1971 году Бернстайном были предложены классификационные и структурные понятия более высокого уровня: властные отношения были положены в основу принципа классификации, а отношения контроля конструировали принцип структурирования. Таким образом, ориентация на значение регулируется классификационными и структурирующими величинами, а модальность кодов трансформирует распределение власти и принципов контроля в формы коммуникации, определяемые контекстом.

Исследование продвигалось в направлении конструирования специализированных семиотических кодов — в сущности, педагогических кодов (последние многократно описаны) в широком контексте форм символического контроля<sup>15</sup>.

<sup>12</sup> Atkinson P., Davies B., Delamont S. Op. cit. P. x–xi.

<sup>13</sup> Bernstein B. A Response // Sadovnik A. R. (ed.). Op. cit. P. 385–424.

<sup>14</sup> Sadovnik A. R. (ed.). Op. cit.

<sup>15</sup> Bernstein B. A Response. P. 399.

Данную цитату можно рассматривать как прекрасное хронологическое резюме научной деятельности Бернштейна. Ранний период его работы связан главным образом с языком. В 1971 году<sup>16</sup> была опубликована его работа, посвященная классификации и структурированию, в 1977 году вышло исследование о педагогах неявных и явных<sup>17</sup> — предвосхитившее более позднюю статью о педагогическом дискурсе (1986<sup>18</sup>, 1990<sup>19</sup>).

Источником исследований, посвященных классификации и структурированию и педагогическому дискурсу, стала попытка такого расширения теории культурных кодов, которое способствовало бы пониманию «системы сообщений» учебных планов и педагогики. Учебный план определяет, какой тип знания можно считать правильным, тогда как педагогика задает параметры корректной передачи этого знания. Бернштейн добавил сюда понятие «оценки», определяющей, что справедливо считать претворением знания в жизнь по отношению к обучающимся.

Пользуясь терминологией Дюркгейма, можно сказать: Бернштейн констатирует движение, развитие от механической к органической солидарности. Классификация приводит нас к формированию учебного плана с очерченными предметными рамками. Жесткая классификация позволяет разработать учебный план, обособленный в качестве традиционного предметного знания, тогда как слабая классификация порождает слабо структурированный учебный план с невыраженными предметными рамками. В теории Бернштейна эти типы характеризуются как совокупность и объединенные коды.

Структурирование описывает передачу «правильного» школьного знания посредством педагогической практики. На данном уровне анализируется степень контроля, какой обладают педагоги и ученики в отношении отбора и общей организации

<sup>16</sup> *Bernstein B. Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.*

<sup>17</sup> *Idem. Class and Pedagogies: Visible and Invisible // Idem. (ed.). Class Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmissions. 2nd rev. ed. L.: Routledge & Kegan Paul, 1977. P. 116–156.*

<sup>18</sup> *Idem. On Pedagogic Discourse // Richardson J. (ed.). Handbook of Theory and Research in the Sociology of Education. N.Y.: Greenwood Press, 1986. P. 205–210.*

<sup>19</sup> *Idem. Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse. L.: Routledge & Kegan Paul, 1990.*

школьного знания. Жесткое структурирование ограничивает эти альтернативы, а слабое — подразумевает более широкий спектр возможностей.

В более поздних работах Бернштейна предлагается анализ того, как «педагогические механизмы» становятся проявлением кодов власти, неравномерно распределяющих «правильное» школьное знание среди разных социальных групп. Он пытается исследовать «предпосылки и последствия форм педагогической практики, обращенной к разным социальным классам»<sup>20</sup>. Несмотря на расширение исследовательских интересов, стержнем работ Бернштейна отчетливо остаются идеи культурной передачи и социального воспроизводства. Как же, годы спустя, была принята и признана эта грандиозная работа его жизни? И снова главную роль в этой истории сыграл переменчивый исторический контекст. Аткинсон и коллеги констатируют:

Действительно, крайне примечательно, что социолог, затронувший фундаментальные темы современной социологической мысли, остается непризнанным научным сообществом в целом. Однако причины на поверхности. Несмотря на очевидную значимость избранной им области исследования, как и близость с идеями других ученых, добившихся международного признания, Бернштейн всегда четко шел по своей «интеллектуальной борозде». Он никогда не стремился занять модное положение только ради магического заклинания могущественных властей. Не вызывает сомнений: его исследования и публикации принадлежат лишь ему самому<sup>21</sup>.

А вот рассуждение Брайана Дэвиса<sup>22</sup>, друга Бернштейна:

Бесспорно, Бернштейн — человек выдающийся, но на сегодняшний день одинокий. Очевидно также, что его сложное и еще не завершенное исследование школы до сих пор недооценено и не понято. Все эти вещи суть запутанное смешение его стиля, достоинств и слабостей, эпохи, в которую он жил, и единственным знакомством, которое можно поддерживать, было предложение, достойное рассмотрения<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> *Bernstein B. Class, Codes and Control: The Structuring*. P. 63.

<sup>21</sup> *Atkinson P., Davies B., Delamont S. Op. cit.* P. ix.

<sup>22</sup> *Davies B. Bernstein, Durkheim and the British Sociology of Education // Sadovnik A. R. (ed.). Op. cit.* P. 39–57.

<sup>23</sup> *Ibid.* P. 40.

Оба эти комментария обращены прежде всего к личным качествам Бернштейна, однако Дэвис мимоходом задел «эпоху».

Возможно, суждения социологов исторического фактора и не учитывают, но в данном случае исторический контекст есть неотъемлемый элемент оценок. Всю свою жизнь Бернштейн работал с одним из величайших табу нашего общества — устойчивыми моделями социальных барьеров, лежащих в основе социального устройства. В 1960–1970-х годах, на короткое время, эти запреты соблюдались не так жестко, как до или после этого, иначе говоря, классификация и структурирование дали некоторую слабину. С того времени бремя этих табу стало лишь тяжелее и ощутимее. Весьма показательным в этом отношении является изменение системы английского школьного образования. В терминологии Бернштейна, эти изменения могут стать более важным объяснительным каркасом, чем вопросы личного стиля. Дэвис, оглядываясь на современный школьный дискурс, делает следующее замечание:

В рамках этих навязчивых дискуссий о равенстве, столь активно разжигаемых сегодня североамериканскими программами эффективности школьного образования, неудивительно, что сторонники технологизируемых ответов стали работать над усовершенствованием школьного обучения. Это примерно соответствует ситуации, когда, забыв про вопрос «что делает учащихся способными?» — или вовсе не задавая его, — мы сразу пере-скакиваем к вопросу «что делает их еще более способными?»<sup>24</sup>

Иными словами, считая школу эффективным распределителем привилегий и социальных ограничений, мы интересуемся только тем, как сделать ее более эффективной.

Однако в попытке сопоставления личного стиля и исторического контекста позвольте мне, по крайней мере, отдать Бернштейну дань уважения (в 2000 году он скончался) и последнее слово предоставить ему:

Во все возрастающей власти государства над органами символического контроля, а также в рамках тех форм, какие принимает эта власть, выделяется зарождение и торжество рынка как решающего децентрализованного передатчика государственного контроля. Неясно, является ли этот процесс передачей именно классовой идеологии. Сегодня левые кажутся более восприимчивыми к общественным движениям, феминизму, дискуссиям о

<sup>24</sup> Ibid. P. 46.

сексуальной ориентации и регионализации, поскольку пытаются создать язык, свободный от влияния коллективизма и искупительного индивидуализма. Бесспорно, крайне трудно рассуждать о классах и культуре, не говоря уже о классовой культуре<sup>25</sup>.

Снова возвращаясь к цитате, приведенной в начале данной статьи, давайте посмотрим на нее как на заявление о «методах и пожеланиях», не анахронизм, но свидетельство того, что когда-то могло быть помыслено, а сейчас снова кажется нам невероятным, поскольку:

с одной стороны, педагогический дискурс школ сегодня еще жестче классифицирован, предметно ограничен, специализирован на способностях и базовых навыках. Акцент делается на педагогических связях между учителями, нежели учениками, а специальному профессиональному образованию почти или вовсе не отводится места в национальной образовательной программе. То, что мы имеем на сегодняшний день, похоже на традиционную модель классической средней школы. С другой стороны, школы сегодня погружены в контекст конкурентной экономики, где учебные достижения получают официальный статус благодаря публикации результатов тестов и экзаменов, органы управления децентрализованы, а ориентация на рынок меняет административную культуру. Новые децентрализованные школы, вместе с культурой менеджмента, являются результатом деятельности неолиберального крыла новых правых, *однако педагогический дискурс и избирательность остаются продуктом более традиционного консерватизма*. Таким образом, напряженность современного консерватизма на уровне государства воспроизводится на уровне школьной культуры. Государственная национальная программа тестирования отражает состояние современного консерватизма, как и напряжение между ним и влиятельными кругами в сфере образования. Кульминацией данной ситуации стал отказ учителей от проведения национального тестирования 14-летних учеников, что привело к пересмотру всей школьной программы тестирования<sup>26</sup>.

### *Основные сочинения Бернштейна*

Open Schools, Open Society // New Society. 1967. 14 September. P. 351–353.  
Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language.  
2nd ed. L.: Routledge & Kegan Paul, 1974 [1971].

<sup>25</sup> Bernstein B. A Response. P. 389.

<sup>26</sup> Ibid. P. 390.

- Class, Codes and Control: Applied Studies Towards a Sociology of Language. L.: Routledge & Kegan Paul, 1973.
- Class, Codes and Control: Towards a Theory of Educational Transmission. L.: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Class, Codes and Control: The Structuring of Pedagogic Discourse. L.: Routledge & Kegan Paul, 1990.
- Pedagogy, Symbolic Control, and Identity: Theory, Research, and Critique. L.; Washington: Taylor & Francis, 1996.

*Дополнительное чтение*

- Atkinson P. Language, Structure and Reproduction: An Introduction to the Sociology of Basil Bernstein. L.: Methuen, 1985.
- Atkinson P., Davies B., Delamont S. Discourse and Reproduction: Essays in Honor of Basil Bernstein. Cresskill, NJ: Hampton Press Inc, 1995.
- Sadovnik A. R. (ed.). Knowledge and Pedagogy: The Sociology of Basil Bernstein. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corp, 1995.

# Мишель Фуко (1926–1984)

М. ПИТЕРС

Начиная с XVIII столетия центральной проблемой философии и критической мысли был, есть и, я надеюсь, останется вопрос «что есть наш Разум?» Каково его историческое влияние? Каковы его границы и какие опасности таит он в себе? Как мы можем существовать в качестве разумных существ, к счастью, преданных соблюдению законов рациональности, которые, к сожалению, неотделимы от неизбежных опасностей...<sup>1</sup>

Мишель Фуко родился в 1926 году в городе Пуатье и умер от СПИДа в 1984 году в возрасте пятидесяти семи лет, но за такую короткую жизнь он сумел стать символом для целого поколения интеллектуалов, воплотив в своих произведениях самые животрепещущие темы эпохи, в которую он жил. Юрген Хабермас отмечает: «В кругу философов моего поколения, тонко чувствовавших эпоху, Фуко стал тем, кто острее всех уловил дух времени»<sup>2</sup>. Несмотря на это, охарактеризовать работу и идеи Фуко крайне трудно: на протяжении жизни он не только неоднократно менял направление и ядро своей теории, но его работа в принципе не вписывается ни в одну из традиционных научных категорий. Историк религии Жорж Дюмезиль, наставник Фуко, оказавший на него глубочайшее интеллектуальное влияние, как-то заметил, что существовало тысячи разных Фуко: «Он носил маски и при этом постоянно менял их»<sup>3</sup>. Однако сам Фуко, говоря о трудностях, связанных с классификацией его принципов, пользовался традиционной терминологией:

<sup>1</sup> *Foucault M. Space, Knowledge and Power: Interview // Skyline. 1982. March. P. 19.*

<sup>2</sup> *Habermas J. Taking Aim at the Heart of the Present // Hoy D. C. (ed.). Foucault: A Critical Reader. Oxford: Blackwell, 1986. P. 107.*

<sup>3</sup> Цит. по: *Eribon D. Michel Foucault / B. Wing (transl.). Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991. P. xi.*



Думаю, мне удалось занять большинство клеток политической шахматной доски, я занимал их одну за другой, подчас одновременно: анархист, левый, нарочитый или скрытый марксист, нигилист, ярко выраженный или тайный антимарксист, технократ на службе голлизма, новый либерал и т.д. Один американский профессор пожаловался, что похожий на меня криптомарксист был приглашен в США, и восточно-европейская пресса обвинила меня в пособничестве диссидентам. Ни одно из этих описаний не важно само по себе; но, с другой стороны, взятые вместе, они что-то да значат. И вынужден признаться, мне это скорее нравится<sup>4</sup>.

Фуко посчастливилось стать слушателем лекций Кожева и Ипполита по философии Гегеля. В инаугурационной лекции в Коллеж де Франс в качестве ближайших помощников и тех, кого он почитает за образец, он назвал Дюмезиля, Кангильхема (философ биологии, преемник Гастона Башляра в Сорбонне) и Ипполита. Фуко был учеником Луи Альтюссера и Мориса Мерло-Понти. Он учился согласно традиции истории философии, преобладавшей во французских университетах, истории, превозносившей Гегеля и, следовательно, способствовавшей признанию современных направлений феноменологии и экзистенциализма, особенно философии Жан-Поля Сартра. Популярная пресса окрестила Фуко членом структуралистской «банды четырех», наряду с Клодом Леви-Строссом, Жаком Лаканом и Роланом Бартом. Свои интеллектуальные обязательства Фуко обозначил в раннем очерке «Ницше, Фрейд, Маркс»<sup>5</sup>, однако его отношение к Марксу и марксизму было более сложным и проблематичным, чем увлечение Фрейдом, чья «Генеалогия морали» (1887) послужила для него моделью исторического исследования. Фуко приписывают высказывание: «Я просто ницшеанец»<sup>6</sup>. К идеям Ницше он пришел через произведения Жоржа Батая и Мориса Бланшо, оказавших на него огромное влияние. Однако именно идеи Ницше и Мартина Хайдеггера

<sup>4</sup> Foucault M. *Polemics, Politics and Problematisation* // *The Foucault Reader*. N.Y.: Pantheon Books, 1984. P. 383–384.

<sup>5</sup> *Idem*. *Nietzsche, Freud, Marx* // *Nietzsche. Proceedings of the Seventh International Philosophical Colloquium of the Cahiers de Royaumont*. 1964. 4–8 July. Paris: Edition de Minuit, 1967. P. 183–200.

<sup>6</sup> Цит. по: Dosse F. *History of Structuralism*. Vol. 1. *The Rising Sign*, 1945–1966. Minneapolis, MN; L.: University of Minnesota Press, 1997. P. 374.

помогли Фуко облечь работу всей его жизни в форму истории, предметом которой становится человек, а также способствовали смещению акцентов с политического подчинения «покорных тел» к индивидам, способным к самоопределению и непрерывно создающим себя в качестве этических субъектов.

В детстве Фуко ходил в местную государственную школу, окончил бакалавриат в католической школе. Позднее он получил ученую степень (лицензиат) по философии в Высшей нормальной школе в Париже и в возрасте двадцати пяти лет был допущен к преподаванию. В 1950 году Фуко защищает диссертацию по психологии и работает в психиатрической клинике. Два года спустя он получает диплом по психиатрии и в 1954 году публикует книгу о психических расстройствах и индивидуальности — в 1966 году она была переиздана под названием «Психические расстройства и психология» (1976).

Как в данной книге, так и во введении к работе «Сновидения, воображение и экзистенция», написанной последователем Хайдеггера, психотерапевтом Людвигом Бинсвангером, Фуко обращался к методам феноменологии и экзистенциальной психиатрии. Он продолжил работу на факультетах французского языка в университетах Швеции, Польши и Германии, а в 1959 году завершил написание докторской диссертации под руководством Джорджа Кэнгуилхема в Университете Гамбурга. Она была посвящена исследованию безумия и позднее положена в основу опубликованной в 1992 году книги «История безумия в классическую эпоху» (на английском языке книга вышла в 1992 году). В классическую эпоху безумие являлось правовой, но не медицинской проблемой. Люди XVIII столетия видели в зарождавшихся психиатрических приютах особое место для душевнобольных и медицинский вариант замещения юридической власти. «Медикализация» безумия основывалась на практике разделения нормы и патологии — эти темы стали предвестниками более позднего исследования Фуко, получившего новое звучание в книгах «Рождение клиники: археология врачебного взгляда», опубликованной в 1963 году (на английском языке книга вышла в 1973 году) и «Реймон Руссель» (1963).

В следующее десятилетие Фуко приобретает известность как мятежный философ-историк. Он оставляет должность профессора философии в Университете города Клемон-Ферран и становится преподавателем Университета Венсена, а затем профессо-

ром кафедры истории систем мышления в престижном Коллеж де Франс. Такое название кафедры отражало новаторский, но в то же время «структуралистский» уклон, который Фуко четко отделял от истории идей. Действительно, знаменитый «археологический» метод Фуко акцентировал внимание на условиях, при которых субъект конституируется как возможный объект знания. В 1966 году (на английском языке — в 1970-м) выходит в свет книга «Слова и вещи». Как заявил Фуко в этом тексте, «структурализм — это не новый метод; это пробужденное и встревоженное сознание современной мысли»<sup>7</sup>. Тем не менее в предисловии к английскому изданию Фуко замечает:

Проблема состоит в предмете. Я осознаю, что, разделяя эпистемологический уровень знания (или научное сознание) и его археологический уровень, я двигаюсь в направлении, полном трудностей... Я не берусь отрицать важность интеллектуальных биографий или возможность написания истории теорий, идей или тем. Меня интересует лишь то, действительно ли подобные описания являются исчерпывающими, действительно ли они правомерны в безграничной насыщенности дискурса, действительно ли за пределами их привычных границ не существует систем закономерностей, играющих решающую роль в истории науки<sup>8</sup>.

В книге «Порядок вещей» предлагается археология гуманитарных наук, в основу которой положен поиск законов, закономерностей и правил формирования систем мышления, возникших в XIX столетии. Фуко выделяет три *эпистемы*, или системы мышления, каждая из которых имеет собственную отличительную структуру: Ренессанс, классическая эпоха и современная эпоха. Находясь под влиянием ницшеанской «Генеалогии морали» (1887) и предложенной им «критики гуманизма», Фуко использует вариант «смерти Бога», заявляя, что «сегодня и снова Ницше указывает на поворотный путь на долгом пути, не столько конец или смерть Бога утверждается как конец человечества...»<sup>9</sup>. И далее: «Как бесспорно свидетельствует археология нашего мышления, человек есть изобретение современности. И возможно, он приближает свой конец»<sup>10</sup>.

<sup>7</sup> Foucault M. The Order of Things. N.Y.: Vintage, 1970. P. 208.

<sup>8</sup> Ibid. P. xiii–xiv.

<sup>9</sup> Ibid. P. 385.

<sup>10</sup> Ibid. P. 387.

Изучая наследие Фуко, исследователи Х. Дрейфус и П. Рэбинуау (1982) выделили четыре этапа его творчества: влияние идей Хайдеггера (типичным примером является исследование безумия и разума), археологический или квазиструктуралистский этап (в этот период выходят книги «Археология знания» и «Порядок вещей»), генеалогический этап и, наконец, этический. Смещение от археологического этапа к генеалогическому в творчестве Фуко прекрасно иллюстрирует работа «Надзирать и наказывать», произведение, имеющее прямое отношение к теории образования. Подобно «Истории сексуальности», эта книга демонстрирует ницшеанский генеалогический поворот, ядром которого становится изучение воли к знанию, понимаемой одновременно как дискурсивные и недискурсивные (т.е. институциональные) практики, и в частности, как комплексные отношения между властью, знанием и телом. Объектом исследования работы «Надзирать и наказывать» становится тело как объект определенных дисциплинарных технологий, используемых властью. Фуко рассматривает генеалогию видов наказания и развитие современных карательных институтов, последовательно обсуждая тему пыток (начиная с описания страшной казни некоего Дамьена-цареубийцы), наказания (очевидна отсылка к знаменитому перечню значений в «Генеалогии морали» Ницше<sup>11</sup>), дисциплинарных мер и тюрьмы.

Раздел, посвященный «дисциплинарным мерам», содержит три главы: «Послушные тела», «Средства выверенной муштры» и «Паноптизм» — и предлагает описание мер, благодаря которым в XVII и XVIII столетиях дисциплина стала повсеместным способом доминирования. Фуко заявляет, что эта новая политическая структура получила свое подтверждение в результате многочисленных и часто второстепенных событий, происходивших в различных местах и в конечном счете положенных в основу общего метода: «Изначально они [дисциплинарные методы] использовались в среднем образовании, позднее в начальных школах; постепенно они проникли в пространство больниц, а несколько десятилетий спустя изменили структуру военной организации»<sup>12</sup>. Фуко рассуждает о дисциплинарных методах в терминах «искусства распределения», монашеской

<sup>11</sup> *Nietzsche F. The Birth of Tragedy; The Genealogy of Morals / F. Golfing (transl.). N.Y.: Anchor Books, 1956. P. 213.*

<sup>12</sup> *Foucault M. Discipline and Punish / A. Sheridan (transl.). Harmondsworth: Penguin, 1991. P. 138.*

модели затворничества, ставшей наиболее безупречной образовательной системой, и «разделения» (каждый индивид обладает собственным местом). «Правила *функционального расположения*» отсылают к способам, посредством которых архитектор проектирует пространство в соответствии с требованиями надзора и предупреждения «опасных связей».

Фуко утверждает, что «организация серийного пространства стала одним из величайших технических измерений начального образования»<sup>13</sup>, позволивших заменить традиционную систему обучения, при которой ученик тратил лишь несколько минут на общение с педагогом, а остальные ученики из группы в это время валялись дурака.

Помимо других аспектов, Фуко подробно описывает формы «контроля над деятельностью» включая расписание, и называет это «временным развитием действия» (например, маршировка), а также взаимосвязь тела и жеста (например, «красивый почерк... предполагает занятия гимнастикой»). Он пишет:

Подводя итоги, можно сказать, что за пределами тел, которые она контролирует, дисциплина создает четыре типа индивидуальности или, скорее, индивидуальность, обладающую четырьмя характеристиками: клеточную (в игре пространственного распределения), органическую (в результате кодирования деятельности), генетическую (вследствие накопления времени) и комбинаторную (предполагает соединение всех сил). В результате дисциплина оперирует четырьмя величайшими методами: она выстраивает таблицы, предписывает перемещение, принуждает к упражнениям и, наконец, в целях достижения соединения сил, она упорядочивает «тактики»<sup>14</sup>.

Фуко обсуждает методы правильного воспитания в терминах «иерархического надзора» и предполагает, что «возведение школ должно было стать механизмом муштры...», «педагогической машиной»<sup>15</sup>, нормализацией наказания и экзаменационной. Экзамен «преобразовал экономию видимости в отправление власти», ввел «индивидуальность в поле документации» и, «окружив всеми техниками документации, ...превратил каждого индивида в «конкретный случай»<sup>16</sup>. Фуко блистательно обсуждает «паноптизм» — систему надзора, основанную на

<sup>13</sup> Ibid. P. 147.

<sup>14</sup> Ibid. P. 167.

<sup>15</sup> Ibid. P. 172.

<sup>16</sup> Ibid. P. 187ff.

архитектурной фигуре Джереми Бентама и предполагающую жесткое непрерывное наблюдение со стороны представителей власти, находящихся в центре, за заключенными, находящимися на периферии, причем так, что последние не имеют возможности видеть своих надзирателей.

В книге «Надзирать и наказывать» исследуется работа властных механизмов и их взаимосвязь с процессом возникновения знания в форме новых дискурсов, основанных на моделях овеществления, посредством которых предметом становится человек. Именно эту тему позднее будет изучать Фуко в работе по истории сексуальности. Он задается вопросом:

Почему проблема сексуальности обсуждалась так широко и что же было сказано на эту тему? Каковы были последствия сказанного? Существуют ли связи между этими обсуждениями, их результатами и удовольствием, доставленным ими? Что за знание было получено в результате этой взаимосвязи?<sup>17</sup>

Именно в процессе исследования природы сексуальности и распространения дискурсов, связанных с этой темой, Фуко вводит термин «биовласть», которая рассматривается как разновидность анатомополитики человеческого тела и контроля за населением в целом.

В период творчества, условно названный «этическим», Фуко, по мнению исследователей, движется «назад к объекту», к этическому самоконструированию, которое трактуется как практика воздержания/аскетизма. Фуко утверждает, что «работу» над собой нельзя понимать в терминах традиционных левых моделей освобождения, но, скорее, как (кантианские) практики свободы, поскольку не существует неотъемлемой, скрытой или истинной самости, «спрятанной, отчужденной или лишенной свободы при помощи неких механизмов подавления»<sup>18</sup>, которая необходима для освобождения, но только *герменевтика субъекта*, множество практик самоинтерпретации. Фуко подчеркивает, что свобода является онтологическим условием этики. В книге по истории сексуальности он возвращается к введенному стоиками понятию «забота о себе», которое имеет приоритет над понятием «забота о других» и развивается раньше него.

<sup>17</sup> Foucault M. The History of Sexuality. Vol. 1. L.: Allen Lane, Penguin, 1978. P. 11.

<sup>18</sup> Idem. The Ethics of the Concern for the Self As a Practice of Freedom // Rabinow P. (ed.). Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth. Vol. 1. L.: Penguin, 1997. P. 283.

Значение концепции Фуко в отношении теории образования состоит в том, что она обеспечивает теоретические и методологические принципы для изучения данной области знания, неотъемлемого элемента развивающихся гуманитарных наук, ядром которого становятся отношения власти/знания и условия, при которых субъект есть объект знания. Педагоги-теоретики находятся в самом начале пути исследования значимости и перспектив концепции Фуко для данной области знания.

См. также очерк о Хайдеггере в данной книге и очерк о Ницше в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Фуко*

- The Archaeology of Knowledge / A. M. Sheridan (transl.). L.: Tavistock, 1977.  
The Birth of The Clinic: An Archaeology of Medical Perception / A. M. Sheridan (transl.). L.: Tavistock, 1973.  
Discipline and Punish: The Birth of the Prison. N.Y.: Vintage, 1977.  
On Governmentality // Ideology and Consciousness. 1979. No. 6. P. 5–21.  
The History of Sexuality. Vol. I. N.Y.: Vintage, 1980.  
The Use of Pleasure: The History of Sexuality. Vol. II. N.Y.: Vintage, 1985.  
The Care of the Self: The History of Sexuality. Vol. III. N.Y.: Vintage, 1990.  
Governmentality // Burchell G., Gordon C., Miller P. (eds). The Foucault Effect: Studies in Governmentality — With Two Lectures by and an Interview with Michel Foucault. Brighton: Harvester Wheatsheaf, 1991. P. 87–104.  
Madness and Civilization: A History of Insanity in the Age of Reason / R. Howard (transl.). L.: Routledge, 1992 [1961].  
Michel Foucault: Ethics, Subjectivity and Truth // Rabinow P. (ed.). The Essential Works of Michel Foucault 1954–1984. Vol. 1. L.: Allen Lane, Penguin, 1997.  
Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings 1972–1977 / C. Gordon (ed.). L.: Harvester, 1980.  
Politics, Philosophy, and Culture: Interviews and Other Writings, 1977–1984 / M. Morris, P. Patton (eds). N.Y.: Routledge, 1988.

### *Дополнительное чтение*

- Dreyfus H., Rabinow P. Michel Foucault: Beyond Structuralism and Hermeneutics. Brighton: Harvester Press, 1982. P. 208–226.  
Macey D. The Lives of Michel Foucault: A Biography. N.Y.: Pantheon Books, 1993.  
Marshall J. Michel Foucault: Personal Autonomy and Education. Dordrecht: Kluwer, 1996.  
Smart B. (ed.). Michel Foucault: Critical Assessments. Vol. 1–3. L.: Routledge, 1994.

## Маргарет Дональдсон (1926–...)

М. ХЬЮЗ

Некоторые навыки, которые мы ценим в нашей системе образования наиболее высоко, совершенно чужды естественной — стихийной — работе человеческого разума<sup>1</sup>.

Маргарет Дональдсон, психолог, специализирующийся на проблемах развития, является автором важнейших теорий о природе и развитии человеческого разума, открывающих далеко идущие перспективы для сферы образования. Она родилась в шотландском городе Пейсли, недалеко от Глазго, 16 июня 1926 года и была старшей из троих детей. Когда Маргарет исполнилось шесть, ее семья переехала в поселок в графстве Пертшир, где девочка пошла учиться в местную начальную школу, а затем в среднюю школу города Кэллэндэр. В семнадцать лет она поступила в Эдинбургский университет на отделение французского и немецкого языков, положив начало выдающемуся союзу с университетом и самим городом, — союзу длиною в жизнь. В 1947 году, после получения диплома Маргарет продолжила обучение в магистратуре в области психологии и образования и в 1953 году получила диплом с отличием. В этот момент она изменила намерение стать учителем французского и немецкого языков и решила посвятить себя исследованию заинтересовавшей ее темы детского мышления и обучения детей. Дональдсон стала ассистентом лектора на факультете образования и в 1956 году получила степень доктора философии, выбрав специализацией мышление детей. В 1958 году она вступила в должность лектора на факультете психологии в Эдинбургском университете, где и работала на протяжении всей научной карьеры, в 1969 году была назначена на должность доцента, а в 1980-м — профессора. В на-

<sup>1</sup> *Donaldson M. Children's Minds. L.: Fontana, 1978. P. 15.*



стоящий момент она является почетным профессором факультета психологии Эдинбургского университета.

В те годы, когда карьера Дональдсон в области психологии развития только начиналась, ведущее положение в британской психологии занимали бихевиористские теории. Однако Дональдсон более заинтересовали другие теоретические подходы, развивавшиеся за пределами Великобритании. Так, в 1957 году она провела некоторое время в Женеве, работая со швейцарским психологом Жаном Пиаже и его командой: ее крайне привлекли методы ученого и достигнутый им теоретический уровень, однако полной уверенности в истинности его теории у Дональдсон не было. Огромное влияние на ее становление как исследователя оказали также работы советских психологов Льва Выготского и Александра Лурии, равно как концепция американского психолога Джерома Брунера. В 1960-е годы несколько лет подряд она проводила летние месяцы в совместной работе с Брунером и его коллегами в Гарварде.

На раннем этапе карьеры Дональдсон заинтересовал ряд заданий в тестах на интеллект. Почему некоторые вопросы кажутся детям трудными? Она попыталась понять причины, побуждающие детей давать те или иные ответы на подобные вопросы<sup>2</sup>. Она обнаружила, что часто дети не могут дать правильный ответ, так как невнимательны к информации, заложенной в самом вопросе. Вместо этого они подразумевают что-то свое, зачастую вполне осмысленно, но без связи с поставленной задачей. Как мы увидим, именно к этой теме напрямую обращается Дональдсон на зрелом этапе научной карьеры. В 1960-е же годы она проявляет чрезвычайный интерес к мышлению и языку детей дошкольного возраста. На факультете психологии она организовала детскую комнату, которую посещали местные ребятишки в возрасте от трех до пяти лет: Дональдсон лично, а также ее коллеги и студенты проводили с ними интенсивные занятия. Исследовательские догадки этих занятий были положены в основу самой известной и признанной книги Дональдсон «Мыслительная деятельность детей», опубликованной в 1978 году.

Центральной идеей книги стало различие между мышлением, которое «встроено» в контексты, конструирующие осмысленность, и мышлением, свободным от них. Согласно Дональд-

<sup>2</sup> Donaldson M. A Study of Children's Thinking. L.: Tavistock, 1963.

сон, мышление, протекающее в рамках привычных и легко понимаемых человеческих целей, не составляет для нас труда. Попадая в такой контекст, люди, как правило, готовы логически размышлять над поставленными задачами, в частности, если полученный в результате рассуждения вывод не противоречит имеющимся у них знаниям или убеждениям. Действительно, примеры подобных рассуждений можно увидеть даже у детей трех-четырёх лет. Однако как только нам нужно двигаться «за пределы границ осмысленности» — так, что контекст из знакомых событий уже не будет обеспечивать поддержку нашему мышлению, даже взрослые сталкиваются с серьезными трудностями. Этот тип мышления Дональдсон называет термином «отвлеченное», надеясь, что он в полной мере передает идею «мышления, вырванного из старой исходной матрицы, в рамках которой протекало первоначально»<sup>3</sup>.

Подобное различие между «встроенным» и «отвлеченным» мышлением можно прекрасно проиллюстрировать, сравнив два задания, к которым прибегают в процессе изучения детского эгоцентризма. Термин «эгоцентризм», введенный Пиаже<sup>4</sup>, подразумевает (не)способность учитывать точку зрения другого человека. Пиаже был убежден: дети младше шести-семи лет обычно в этом смысле эгоцентристы — подтверждением чему служит целый ряд составленных им заданий.

Широко известно такое задание: детей усаживают за стол, на котором установлены модели трех гор, каждая гора своего цвета. Затем на стол сажают куклу, и детей просят выбрать картинку, которая показывала бы, как кукла в данный момент видит горы. Пиаже обнаружил: дети младше семи-восьми лет испытывали серьезные трудности при решении этой задачи и часто выбирали картинку, демонстрировавшую не точку обзора куклы, но их собственную. Пиаже пришел к выводу, что эгоцентризм детей младшего возраста мешал им осознать, что их собственная точка зрения является лишь одной из многих.

В книге «Мыслительная деятельность детей» Дональдсон противопоставляет заданию с горами другое задание, разработанное для тестирования эгоцентризма детей. Использовались

<sup>3</sup> Donaldson M. *Children's Minds*. P. 76.

<sup>4</sup> См., например: Piaget J., Inhelder B. *The Child's Conception of Space*. L.: Routledge, 1956.

три куклы, две из которых были полицейскими, а одна — маленьким мальчиком. Ребенка просили спрятать куклу-мальчика, не выходя за пределы смоделированных стен, так, чтобы его не заметил ни один из полицейских. Чтобы справиться с заданием, дети должны были пренебречь своим видением места действия и принять во внимание точки зрения других участников. Несмотря на якобы имевшийся эгоцентризм, даже дети в возрасте трех-четырех лет успешно выполняли поставленную задачу, хотя и испытывали небольшие затруднения<sup>5</sup>.

Согласно Дональдсон, эти два задания могут стать прекрасной иллюстрацией разницы между «встроенным» и «отвлеченным» мышлением. В случае задания с полицейскими цели и мотивы участников ясны и заранее понятны маленьким детям: это задание встроено в контекст, образующий осмысленность. Напротив, задание с горой — как и многие другие задания Пиаже — свободно от такого контекста, поскольку отсутствуют очевидные намерения и цели, которые мгновенно сделали бы это задание понятным. Поэтому неудивительно, что детям оно показалось трудным.

Различие между двумя типами мышления, вероятно, является важнейшей идеей книги «Мыслительная деятельность детей». Оно необходимо также для понимания того, почему многие дети испытывают трудности в школе. Как утверждает Дональдсон, «чем больших успехов вы достигаете в решении проблем без обращения к традиционному пониманию, тем с большей вероятностью вы добьетесь успехов и в нашей системе образования»<sup>6</sup>. В результате мы приходим к незначительному количеству учебных «достижений» и огромному количеству учебных «провалов».

Как же избежать подобного положения дел? В книге «Мыслительная деятельность детей» описано множество способов, которые позволили бы школам помочь детям преодолеть трудности, связанные с освоением «отвлеченных» методов мышления. В частности, Дональдсон уделяет огромное внимание процессу чтения, считая, что оно играет решающую роль в младшие школьные годы. При этом она подчеркивает, что имеется в виду

<sup>5</sup> Hughes M., Donaldson M. The Use of Hiding Games for Studying the Coordination of Viewpoints // Educational Review. 1979. No. 31. P. 133–140.

<sup>6</sup> Donaldson M. Children's Minds. P. 77–78.

не просто практический навык чтения ребенком текстов, хотя он крайне важен. Она, скорее, «надеется на то, что чтению можно учить так, чтобы существенно улучшить мыслительные способности ребенка, не просто познакомить его с языком как символической системой, но с процессами собственного мышления»<sup>7</sup>. Поэтому Дональдсон акцентирует внимание на важности процесса ознакомления детей с взаимосвязью между устной и письменной речью, говорит о необходимости предоставлять ребенку время на размышление, а не ждать от него быстрого ответа, позволять детям делать ошибки и учиться на них. Она является сторонником того, чтобы рассказывать детям о природе систем, с которыми они впервые сталкиваются на относительно ранних этапах развития, — например, что не существует простого однозначного соответствия между написанными буквами и произнесенными звуками.

Книга Дональдсон «Мыслительная деятельность детей» была принята чрезвычайно тепло. Как и в отношении других вещей автора, ясность изложения делает поклонниками произведения и притягивает самых разных читателей. В результате многие учителя начальной школы пересмотрели свои прежние представления относительно способностей детей младшего возраста, как и корректность такого понятия Пиаже, как «готовность учиться». Психологи, занимающиеся проблемами развития, со своей стороны, подвергли переоценке методики, ранее использовавшиеся для обучения детей определенным навыкам, и начали изучать применимость идей Дональдсон в других областях, таких как обучение математике<sup>8</sup>.

После выхода книги «Мыслительная деятельность детей» работа Дональдсон велась в двух основных направлениях. Она по-прежнему уделяла значительное внимание обучению грамотности и в 1989 году выступила с мощной аргументированной критикой модных тогда методов, — таких как восторженное использование так называемых «настоящих книг» («real books»)<sup>9</sup> — а также представления о том, что процесс обучения

<sup>7</sup> Donaldson M. *Children's Minds*. P. 99.

<sup>8</sup> См., например: Hughes M. *Children and Number*. Oxford: Blackwell, 1986.

<sup>9</sup> Слово сочетание «настоящие книги» появилось в 1980-е годы для обозначения историй, написанных специально для детей. Имелось в виду противопоставить их книгам, написанным по канонам книжного производства. Основы этого подхода излагаются в брошюре «Читай со

грамоте по своей сути сходен с процессом обучения устной речи<sup>10</sup>. Она написала несколько художественных книг для детей, основанных на понимании природы ребенка, к которому сама пришла в результате научных исследований<sup>11</sup>.

Однако основное внимание Дональдсон было сосредоточено на исправлении ряда неточностей, которые, как она чувствовала, содержались в книге «Мыслительная деятельность детей». В частности, она понимала: процесс, связанный с движением от «встроенного» мышления к «отвлеченному», был описан неудовлетворительно, и при этом недостаточное внимание было уделено роли эмоций. И потому принялась за продолжительное интеллектуальное исследование, в 1992 году завершившееся публикацией книги «Мышление человека»<sup>12</sup>.

В данной книге Дональдсон предлагает модель психического развития, основанную на четырех основных модусах работы сознания, каждый из которых описывается в терминах локуса отношений сознания в любой конкретный момент времени, т.е. речь идет об объекте, на который направлена деятельность сознания. В первом случае, который Дональдсон именует *модус точки*, локус отношений сосредоточен на непосредственном настоящем («здесь и сейчас»): он начинает функционировать примерно в возрасте двух-трех месяцев. На втором этапе, названном *линейным модусом*, локус отношений простирается за пределы «здесь и сейчас» и включает особые события, относящиеся к прошлому или ожидаемые в будущем: этот способ функционирования сознания возникает к восьми-деяти месяцам. В третьем случае, или на этапе *модуса конструирования*, который становится доступен в возрасте трех-четырёх лет, локус отношений движется от частного к общему: теперь становится интересно, «как устроены объекты этого мира» или «общая природа вещей». Заключительным является *трансцендентный модус*, когда локус отношений выходит за пределы пространства и

мной» (автор — Лиз Уотерленд). См.: Riley J. The Teaching of Reading. The Development of Literacy in the Early Years of School. L.: Sage Publications, 2002. — *Примеч. ред.*

<sup>10</sup> Donaldson M. Sense and Sensibility: Some Thoughts on the Teaching of Literacy. Occasional paper. No. 3. Reading and Language Information Centre, University of Reading, 1989.

<sup>11</sup> См., например: Eadem. Journey into War. L.: Andre Deutsch, 1979.

<sup>12</sup> Eadem. Human Minds: An Exploration. L.: Allen Lane: Penguin, 1992.

времени, — например, это действия с абстрактными объектами математики и логики. Согласно Дональдсон, этот заключительный модус функционирования сознания осваивает отнюдь не каждый человек.

На первый взгляд, данные модусы могут показаться сходными с основными этапами развития, предложенными Пиаже, — на самом же деле они глубоко различны. Одно из важнейших отличий состоит в том, что каждый этап Пиаже вырастает из предшествующей стадии и замещает ее. Напротив, каждый модус функционирования сознания, выделенный Дональдсон, по-прежнему остается доступным после достижения следующего этапа: модусы эволюционно следуют один за другим, не замещая друг друга. Таким образом, на протяжении всей жизни мы продолжаем пользоваться более ранними из них и приходим к целому комплексу методов мышления, а не к какому-то единственному «взрослому» способу функционирования сознания, совершенно недоступному ребенку. Следовательно, в этом отношении взрослые гораздо ближе к детям, чем могло бы казаться.

Другая важная особенность модусов развития Дональдсон состоит в том, что эмоциям — которые определяются автором как «ценностные ощущения» — придается такое же значение, как и мышлению. Настаивая на этом, Дональдсон четко осознавала, что расходится с традицией современной западной культуры, где эмоции часто рассматриваются как подчиненные логике или разуму. Фактически, как утверждает Дональдсон, эмоции и мышление часто очень тесно взаимосвязаны. Так, в случае точечного и линейного модусов функционирования сознания эмоции и мышление часто переплетаются друг с другом, как это нередко происходит и в случае модуса конструирования. Однако временами доминирующую позицию в рамках модуса конструирования занимает мышление, и Дональдсон называет это *интеллектуальным модусом конструирования*: например, он имеет место при выполнении математических вычислений над гипотетическими объектами. Помимо этого периодически возникают ситуации, когда эмоции доминируют над мышлением, — Дональдсон использует для них термин *ценностно-воспринимаемый модус конструирования*: это может быть эмоциональный отклик на произведения искусства или музыку. Аналогично Дональдсон проводит важнейшее различие между *интеллектуальным* и *ценностно-воспринимаемым трансцен-*

дентным модусом. Первый из них предполагает абстрактные размышления математического или логического характера, второй же, напротив, главным образом относится к духовному или религиозному опыту.

Как видно из последнего утверждения, доводы Дональдсон в книге «Мышление человека» выходят далеко за пределы сферы психологии развития и приводят ее к исследованию истории науки, сущности буддизма и других духовных и религиозных практик. Именно это путешествие в неожиданные, но тем не менее крайне важные области человеческой практики придает книге особое очарование. В заключительной главе Дональдсон возвращается к вопросу о применимости предложенных ею моделей развития в сфере образования и приходит к двум ключевым идеям.

Во-первых, утверждает Дональдсон, освоение точечного и линейного модусов мышления, как и большая часть процессов обучения в рамках ядра модуса конструирования, происходит спонтанно и естественно: дети учатся этому преимущественно в результате неформального и случайного знакомства с окружающим миром, и в частности, получают знания от более информированных взрослых. Однако обучение на более высоких уровнях — интеллектуального и ценностно-воспринимаемого модусов — происходит иначе. Если мы хотим, чтобы все дети приобрели потенциальную возможность использовать эти модусы — а Дональдсон настаивает, что мы действительно желаем этого, — необходимо прибегать к формальным и подробным методам обучения. Также мы должны признать трудности, подстерегающие на этом пути.

Во-вторых, Дональдсон пишет, что образовательные стратегии, называемые «сконцентрированными на ребенке», т.е. в основу которых положены интересы и желания ребенка, не будут отвечать этим задачам. Будучи твердым сторонником такого взгляда на мир, который учитывал бы точку зрения ребенка, она осознает также ограниченность детского видения вещей: дети не знают о возможностях, ожидающих их впереди. В то же время Дональдсон отвергает другую крайность, которую обозначает термином «методология, сконцентрированная на культуре». Подобный подход, с его попыткой стандартизировать и привести к единообразию творческий порыв, также ограничен, поскольку игнорирует точку зрения ребенка. Таким образом,

Дональдсон выступает в защиту «децентрализованных» подходов к образованию, открыто используя терминологию Пиаже в защиту методологии, которая одновременно учитывает как точку зрения ребенка, так и культуры, к какой он принадлежит.

Обсуждая произведения Дональдсон в целом, мы, без сомнения, понимаем, сколь огромный перспективный вклад внесли они в наши представления об образовании. Она напомнила нам о важности (и ограниченности) особого внимания к позиции ребенка; она поставила под сомнение общепризнанные теории как в рамках теории развития, так и в области педагогической практики. Дональдсон способствовала продвижению собственной весьма незаурядной теории развития человеческого мышления и выступила в защиту педагогических стратегий, которые предполагают равную степень внимания как к интеллектуальной, так и к эмоциональной сфере нашего сознания. Прежде всего она максимально ясно продемонстрировала, что наши стремления в сфере образования могут реализоваться в полной мере только в том случае, если они основаны на точном и глубоко укоренившемся понимании природы детского — и человеческого — мышления.

См. также очерки о Брунере, Пиаже и Выготском в данной книге.

### *Основные сочинения Дональдсон*

*A Study of Children's Thinking.* L.: Tavistock, 1963.

*Children's Minds.* L.: Fontana, 1978.

*Donaldson M., Grieve R., Pratt C.* Early Childhood Development and Education: Readings in Psychology. Oxford: Blackwell, 1983.

*Human Minds: An Exploration.* L.: Allen Lane, Penguin, 1992.

*Humanly Possible: Education and the Scope of the Mind* // Olson D., Torrance N. (eds). *The Handbook of Education and Human Development.* Oxford: Blackwell, 1996. P. 324–344.

### *Дополнительное чтение*

*Bryant P.* Constraints of Context: A Review of Human Minds // *Times Higher Education Supplement.* 1992. 25 September.

*Grieve R., Hughes M.* *Understanding Children: Essays in Honour of Margaret Donaldson.* Oxford: Blackwell, 1990.



## Иван Иллич (1926–2002)

Д. ГЭББАРД, Д. СТАЧАЛ

Да, моя работа представляет собой попытку примирения с западной культурой — несмотря на великую горечь. У Доусона есть отрывок, где он утверждает, что церковь — это Европа, а Европа — это церковь, и я говорю ему — «да!». *Corruptio optimi quae est pessima*. Пытаясь обеспечить, гарантировать, регламентировать Откровение, мы делаем лучшее худшим. И даже несмотря на это, в каждую секунду мы все еще способны осознать, даже будучи палестинцами, что в канаве лежит еврей, и я могу дотронуться до него руками и обнять его.

Меня переполняет глубочайшее ощущение неопределенности. Я не могу расстаться с традицией, но при этом вынужден признать: ее институционализация есть источник зла, более страшного, чем любое зло, которое я только способен постичь своими беспомощными глазами и рассудком. Вот то, что я назвал бы Западом. Изучая и принимая западную культуру как искажение Откровения, я становлюсь все более неуверенным и в то же время любопытным, меня все больше захватывает исследование ее источника, который суть голос Того, кто говорит. Это так просто, как... у детей, если хотите, по-детски, как я надеюсь<sup>1</sup>.

Иван Иллич, мятежный историк и социальный критик, был священником, профессором и руководителем университета, читал лекции и писал книги. Наибольшую известность он приобрел в педагогических кругах благодаря произведениям, написанным в 1960–1970-е годы, и в частности, благодаря книге «Освобождение от школ»<sup>2</sup>. Когда Иллич рассуждает о «западной культуре как искажении Откровения», становится очевидным, что источником социальной критики являются его религиозные убеждения. Однако к аналогичному выводу вряд ли придут све-

<sup>1</sup> Цит. по: Cayley D. Ivan Illich: In Conversation. Concord, Ontario: House of Anansi Publications, 1992. P. 242–243.

<sup>2</sup> Illich I. Deschooling Society. N.Y.: Harper & Row, 1970.

душие в теории образования, если ограничатся лишь чтением книги Иллича «Освобождение от школ». Он был убежден: любая разновидность светской власти или общественной деятельности лежит за пределами особой миссии церкви, и в ранних своих работах заявлял о необходимости создания «гуманистических идеалов» и «осознанной светской идеологии», которые способствовали бы формированию и достижению «грамотных решений социальных проблем»<sup>3</sup>. Вплоть до недавнего времени Иллич, четко придерживаясь принципов гуманизма, при обсуждении социальных проблем сознательно использовал секулярный язык. Но как бы то ни было, знакомые с его творчеством осознают необходимость воспринимать написанное Илличем сквозь призму как религиозных, так и мирских его убеждений.

Иллич родился в сентябре 1926 года в Вене, Австрия, и был старшим из трех сыновей в семье. Глубокая привязанность к церкви зародилась в нем еще в бурные годы юности. Как бы предсказывая себе будущее странника и — «в смягченной форме» — ученого, первые четыре года жизни он провел в Далмации, Вене и Франции — там, где оказывались его родители. Однако главным местом, где жил Иллич в 1930-е годы, был дом его бабушки в Вене. Тогда источником его интеллектуального развития стали не только занятия с гувернантками, выучившими его нескольким иностранным языкам, которыми Иллич владел свободно, и не только чтение книг из огромной бабушкиной библиотеки, но и знакомство со знаменитыми интеллектуалами из круга близких знакомых его родителей. Среди них были Рудольф Штейнер, Райнер Мария Рильке, Жак Маритен, не говоря о семейном докторе — Зигмунде Фрейде. Несмотря на все это, в семье решили: мальчик слишком задержался с поступлением в школу, и таким образом Иллич остался там, где жил.

В 1938 году гитлеровские войска оккупировали Австрию. Как сын богатого уроженца Далмации и сефаридской еврейки Иллич попал под нацистское разделение на арийцев и евреев и в 1941 году вместе с матерью и младшими братьями-близнецами бежал из Австрии и жил преимущественно в Италии. Именно в эти годы Иллич принимает духовный сан, хотя впоследствии ему самому трудно будет объяснить мотивы этого решения.

<sup>3</sup> *Illich I. Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution. N.Y.: Doubleday, 1970. P. 102, 103.*

В двадцать четыре года он посвящается в сан и получает степень магистра теологии и философии в Папском григорианском университете Рима. Вскоре он становится доктором философии истории в Университете Зальцбурга. Именно там, при поощрении профессоров Альберта Ойера и Мишеля Мюшлина, Иллич увлекается исследованием исторического метода и толкованием древних текстов. Ойер, чьи книги по теологии страдания в XX столетии стали особенно значимы для Иллича, работал в тесном контакте с ним, помогая юному ученому в работе над докторской диссертацией, посвященной философским и историческим методам Арнольда Тойнби. Позднее Иллич серьезно изучал химию (кристаллографию) во Флорентийском университете.

Несмотря на несомненную яркость, аристократическую утонченность и благочестие Иллича, которые делали его идеальным кандидатом на роль высокопоставленного представителя Ватикана, его критическая позиция в отношении институциональных аспектов церковной деятельности вынудила его отказаться от приглашения в школу подготовки высшего духовенства «*Collegio di Nobili Ecclesiastici*». Вместо этого в 1951 году он решает навсегда покинуть Рим и приступить к руководству постдокторскими исследованиями по алхимическим опытам Альберта Великого в Принстонском университете.

Однако в первый же вечер в Нью-Йорке за ужином в доме друзей Иллича у них завязывается разговор, который полностью меняет его планы. Говорили о «пуэрториканской проблеме» в Нью-Йорке. В ближайшие дни Иллич отправляется в резиденцию кардинала Спеллмена с просьбой о назначении в пуэрториканский церковный приход. Кардинал идет навстречу желаниям молодого священника и определяет его в приход Воплощения в Вашингтон-Хайтс, историческую ирландскую общину, переживавшую резкий приток иммигрантов из Пуэрто-Рико.

Для Епархии архиепископа Нью-Йорка «пуэрториканская проблема» состояла в необходимости интеграции иммигрантов в американский вариант католицизма — эта идея казалась Илличу шовинистской и совершенно несовместимой с представлениями о христианской любви. Согласно Илличу, «любое ощущение культурного превосходства есть одновременно и проявление первородного греха, и пример вавилонского сме-

шения языков. Процесс обретения благодати, — подчеркивает он, — может привести к полному упадку культурных ценностей, блаженству культурной нищеты»<sup>4</sup>.

Незамедлительно после назначения в приход Воплощения Иллич начинает действовать совершенно иначе. Во-первых, всего за три месяца он в совершенстве выучил испанский. Первые три недели обучения по программе «Берлиц» позволили ему попрактиковаться непосредственно с иммигрантами из Пуэрто-Рико. Во-вторых, в противоположность американским коллегам, Иллич погрузился в культурные традиции пуэрториканцев, чтобы найти с ними контакт. Он не только посвящал огромное количество времени совместной культурной деятельности, которая была доступна иммигрантам в Нью-Йорке, но и провел отпуск в Пуэрто-Рико, где пешком, верхом на лошади или автостопом проехал остров вдоль и поперек, чтобы лучше узнать религиозные чаяния местных жителей и помочь им на этом духовном пути. Безусловно, столь тесное соприкосновение с культурой способствовало совершенствованию его испанского. Это позволило Илличу, как он сам превосходно описывает в книге «Красноречие молчания»<sup>5</sup>, услышать не только звуки языка, но и его безмолвие. Такой подход к лингвистической практике позднее станет отличительным знаком институтов испанского языка, которые он через несколько лет организует в Пуэрто-Рико и Мексике. Наконец, Иллич изучал особенности характера пуэрториканских иммигрантов — чем они отличались от предыдущих волн эмиграции в США, а также как исторические условия Пуэрто-Рико сказались на качествах пуэрториканцев-католиков. Большую часть обнаруженного и открытого для себя он представил в эссе «Не иностранцы, но незнакомые»<sup>6</sup>.

В качестве доказательства успешности действий Иллича в восприятии им религиозной практики иммигрантов из Пуэрто-Рико в Нью-Йорке мы должны отметить, что именно он стал основоположником праздника, позднее названного Днем Сан-Хуана. Незадолго до его первого празднования один полицейский чиновник предположил, что на торжество придут около

<sup>4</sup> Gray F. du Plessix. *Divine Disobedience: Profiles in Catholic Radicalism*. N.Y.: Vintage Books, 1971. P. 245.

<sup>5</sup> Illich I. *Celebration of Awareness*. P. 41–51.

<sup>6</sup> Ibid. P. 29–40.

5 тысяч человек. На первое празднования Дня Сан-Хуана, проходившего на футбольном поле Университета Фордхэм, явилось свыше 35 тысяч человек. Более того, Иллич стал подлинным кумиром для своей лишенной родины паствы.

Работа Иллича с пуэрториканцами способствовала тому, что он стал самым молодым епископом (получив этот титул в двадцать девять лет) в истории американской церкви и координатором Отдела испано-американских отношений. В 1955 году он получает назначение на должность проректора Католического университета Пуэрто-Рико в Понсе. Иллич загорается идеей создания Центра (Институт межкультурного взаимодействия — ИС), который способствовал бы ознакомлению американских священников с культурой Пуэрто-Рико и Латинской Америки. Помимо интенсивных занятий испанским языком, ежедневный быт обучающихся миссионеров строился по моделям, отражавшим, насколько это возможно, образцы пуэрториканской культуры. Иллич надеялся, что таким образом священники смогут осознать высокомерие и жестокость культурного шовинизма, исторически поддерживаемого церковью и ее «духовными конкистадорами», и противостоять ему<sup>7</sup>. Иллич провел пять лет на острове, после чего вынужденно покинул его: он поддержал кандидата в губернаторы Муньеса Марена, который выступал за применение противозачаточных средств (что нарушало запрет архиепископа).

После недолгого пребывания в Нью-Йорке Иллич улетает в Южную Америку, где пешком и автостопом проходит три тысячи миль от Сантьяго до венесуэльского Каракаса, чтобы подыскать там место для основания нового центра. Он надеялся создать его в «долине с превосходным климатом, в городке, расположенном на расстоянии не более часа ходьбы от огромной библиотеки и хорошего университета, где жилье и питание позволяли бы обеспечить потребности множества учащихся»<sup>8</sup>. Эти идеальные условия позднее он найдет в мексиканской Кэрнаваче, которая помимо прочих достоинств привлекала своим расположением на территории самого прогрессивного церковного прихода в Латинской Америке. Во главе прихода стояла противоречивая фигура епископа Мендеса Арцео.

<sup>7</sup> Gray F. du Plessix. Op. cit. P. 244.

<sup>8</sup> Ibid. P. 251.

При поддержке епископа Арцео, кардинала Спеллмена и администрации Университета Фордхэм в целях «де-янкификации» («де-американизации») Иллич в 1961 году учреждает свой новый центр. Изначально он назывался Центром межкультурного образования (CIF), однако позднее приобрел известность как Центр межкультурной документации (CIDOC). Созданием центра Иллич пытался, во-первых, одолеть политическую стратегию президента Кеннеди «Союз ради прогресса» (она символизировала для Иллича насаждение американизированной буржуазности, которая жителям юга грозила материальной нищетой и утратой культуры), а во-вторых, папскую декреталию, обязывающую американскую церковь отправлять 10% священников и верующих (приблизительно 35 тысяч человек) в Латинскую Америку. По сути, Иллич надеялся, что CIDOC будет решать те же задачи, что были возложены на ИС в Пуэрто-Рико. Однако поскольку папское предписание было слишком явно связано со стратегией президента, возникла даже более острая необходимость в создании нового проекта, чем это было в Пуэрто-Рико. Как объясняет сам Иллич:

Я выступал против исполнения этого предписания: я был убежден, что оно нанесет серьезный вред тем, кого посылают, их пастве и самим организаторам их миссии дома. В Пуэрто-Рико я усвоил, что лишь немногим удастся избежать болезней или полного уничтожения на «работе для бедняков» в чужой стране. Перенос американских стандартов жизни и ожиданий только препятствовал бы необходимым революционным изменениям. Убежден: использование Евангелия на службе капитализму или любой другой идеологии ошибочно<sup>9</sup>.

Во все времена Иллич верил, что церковь должна поддерживать свою пророческую миссию, не пользуясь официальным одобрением — это единственная возможность для церкви избежать узаконивания политических мероприятий. Уклоняясь от прямого политического и социального одобрения, церковь должна прославлять таинство веры, порождающей коренные личные и социальные перемены. Богословская установка, курс на то, что Церковь Небесная (тайна присутствия Бога, Царство Божие среди нас) выше земной церкви (ее институциональное воплощение) — настроила против Иллича как левых, так и

<sup>9</sup> *Illich I. Celebration of Awareness. P. 53–54.*

правых, как приближенных к церкви, так и далеких от нее. Несмотря на то что по складу личности Иллич был сторонником весьма противоречивых политических позиций, как священник он оставался глубоко предан теологическому консерватизму и верил в удивительные проявления Святого Духа.

Своим пророческим призывом к менее бюрократической, открытой миру церкви, не стремящейся к материальным благам, Иллич только подливал масло в огонь, раздуваемый своими недругами. Неоднократные прошения Нью-Йоркской епархии архиепископа со стороны ультраконсервативных лидеров ускорили его возвращение из Мексики. Яростные требования, обращенные к Ватикану, привели к тому, что в июне 1968 года Иллич вынужден был предстать перед конгрегацией по поводу религиозных догматов (ответвление Священной конгрегации всеобщей инквизиции).

Покорно подчинившись, Иллич немедленно вылетает в Рим. В качестве проверки его абсолютного соответствия церковным канонам Илличу предлагается огромная анкета, полная сомнительных обвинений, но он воздерживается от самозащиты и возвращается в Кэрнавачу. Своим молчанием он предпочел избавить церковь от преград на пути ее извращенной деятельности. Три месяца спустя его просьба вести жизнь обычного мирянина была удовлетворена.

В январе 1969 года Папа издает запрет всем католическим священникам, монахам и монахиням посещать занятия в CIDOC. Иллич незамедлительно отправляет подробности своего дознания редактору религиозного отдела «New York Times». В марте того же года Иллич, один из самых блистательных и законопослушных слуг церкви, навсегда отлучается от нее.

Несмотря на запрет CIDOC и его последующее официальное закрытие в июне 1969 года, работа в Центре не прерывалась. Благодаря опыту работы в государственной школе в Пуэрто-Рико, где Иллич познакомился с Эверетт Реймер (которой он доверял за поощрение интереса к государственному образованию), Иллич вновь устремляет свое внимание на новую «церковь» — школу. В 1969–1970-е годы CIDOC проводит цикл семинаров, названных «Альтернативы в образовании». Среди участников были такие выдающиеся мыслители, как Реймер, Пол Гудман, Джоэл Спринг, Джонатан Козол и Паоло Фрейре. Результатом работы стали несколько публикаций, самой известной из которых является «Освобождение от школ».

Читателям Иллича следует знать: автор назвал книгу иначе. Столь удивляющий заголовок выбрал для нее в коммерческих целях президент издательской компании Харперов, сэр Кэсс Кэнфилд. Иллич выступал не за ликвидацию школ, но, скорее, за их *расформирование*. Под этим он подразумевал, что для поддержки школ не должно использоваться государственное финансирование. Напротив, он был убежден: сами школы должны облагаться налогами — так, чтобы школьное обучение было признано предметом роскоши, обеспечив легальную основу для прекращения дискриминации, направленной против людей, не получивших школьного образования. Фактически это способствовало бы отделению школы от государства, сходному с разделением церкви и государства, закреплённому Конституцией США. Иллич был убежден также в том, что это бы привело к повышению качества образования. Поскольку образование перестанет быть обязательным, стремление к обучению станет подлинным, очистится от посторонних мотивов и станет разновидностью приятного досуга или даром любви и милосердия со стороны тех, кто обладает знанием.

Кроме того, читателям Иллича следует знать, что его концепция и методология относительно школьного обучения и образования существенно изменились еще до публикации книги с названием «Освобождение от школ». Феноменологический способ анализа, примененный в этой работе, был результатом давнего интереса к весьма специфической отрасли изучения истории церкви. Для Иллича эkkлeсиология представляла собой «предшественника социологии» и предполагала «научное изучение той особой общности, которая на протяжении уже четырех столетий понимается церковью как идеал»<sup>10</sup>. Одна из ветвей эkkлeсиологии — литургия, ядро ее — изучение ритуалов и методов, в результате они «создают ту общность, которая позднее называет себя церковью и изучается эkkлeсиологией»<sup>11</sup>. Поэтому одна из важнейших глав книги «Освобождение от школ» названа «Ритуализация прогресса». В этом исследовании Иллич описывает, как

сегодня школьная система выполняет тройную функцию, сходную с той, что возлагали на могущественные церкви на протя-

<sup>10</sup> Cayley D. Op. cit. P. 65.

<sup>11</sup> Ibid. P. 66.



жении всей их истории. Это одновременно хранилище мифологизированных представлений общества, институционализация этих мифических противоречий и место развертывания ритуалов, которые порождают и маскируют несоответствие мифов и реальности<sup>12</sup>.

Подобно тому, как земная церковь навязала религии обязанность по спасению страждущих душ, школьное обучение превратилось в «новую мировую религию» или ритуал, необходимый для участия в обществе, средство, с помощью которого нуждающиеся в образовании гарантировали себе мирское спасение.

Однако еще до публикации книги «Освобождение от школ» у Иллича закрались сомнения по поводу его призыва к расформированию школ. Он вспоминает, как Вольфганг Сакс и небольшая группа других студентов, с кем Иллич познакомился в Германии, подвергли критике статьи, содержащиеся в книге, заявив, что:

уделяя так много внимания нежелательным побочным эффектам обязательного школьного образования, я не заметил того факта, что образовательная функция уже отделилась от школы, в то время как другие формы обязательного обучения все больше и больше внедряются в современное общество<sup>13</sup>.

Эти формы обучения (например, телевидение, принудительное обучение на производстве, в мастерских и т.д.) не являются обязательными в юридическом смысле, однако используемые ими методы заставляют людей поверить, что они чему-то учатся.

В результате ядро исследовательской работы Иллича смещается с феноменологических процессов школьного обучения к породившей их культурной ориентации. Откуда у людей появляется столь сильная приверженность идее образования? Согласно Илличу, ответ на этот вопрос кроется в понимании того, как допущение дефицита, ставшее важнейшей предпосылкой экономического мировоззрения, привело людей к идее «потребности» в образовании. Согласно «закону дефицита», все наши потребности огромны, тогда как способы их удовлетворения ограничены — это верно и в отношении «потребности» в обучении. Эта концептуальная перемена и становление в каче-

<sup>12</sup> *Illich I. Deschooling Society. P. 54.*

<sup>13</sup> *Cayley D. Op. cit. P. 70.*

стве историка, исследующего идею дефицита, заставили Иллича признать, что

к началу XVII столетия зарождается новая форма согласия: идея, что человек от рождения никчемен для общества и останется таковым, если только не получит «образование». Образование подразумевало противоположность природным способностям и означало, скорее, процесс, нежели очевидное знание фактов и умение использовать инструменты, формирующие повседневную жизнь человека. Образование превратилось в неосязаемый предмет потребления, который должен быть произведен ради всеобщей выгоды и передан людям аналогично тому, как зримая церковь когда-то передавала незримую благодать. Оправдание в глазах общества стало первой необходимостью для человека, рожденного в первородной глупости, словно в первородном грехе<sup>14</sup>.

Как историк, наслаждающийся изучением современного мира начиная с XX столетия, Иллич отмечает, как то, что кажется несомненным сегодня, не существовало еще вчера. Называя историю последних пятисот лет «войной против существования», Иллич показывает внимательному читателю, как, конструируя бытие, людям следует заново создать самих себя, чтобы соответствовать новым системам и творениям. Мироздание, когда-то находившееся в Божьих руках, сегодня в руках человека.

Как мыслителя Иллича обычно называют религиозным теоретиком, антагонистом техники, отличающимся от секулярных философов, придерживающихся сходных взглядов на современные технологии (Юнгер, Маркузе, Хабермас и др.). Однако любая попытка классифицировать теоретические построения Иллича терпит поражение. Его нельзя назвать ни противником школы, ни антагонистом социальных институтов или техники. Он всего лишь остро понимал те явления, которые ограничивают возможность протянуть руку помощи Другому, даже несмотря на преграды. Во всех произведениях Иллича главное его стремление — возродить и донести *philia*, любовь, порожденную узами дружбы.

См. также очерки о Фрейре и Хабермase в данной книге и очерки о Штейнере в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

<sup>14</sup> *Illich I. Toward a History of Needs. Berkeley, CA: Heyday Books, 1977. P. 75–76.*

*Основные сочинения Иллича*

- A Celebration of Awareness: A Call for Institutional Revolution. N.Y.: Doubleday, 1970.
- Deschooling Society. N.Y.: Harper & Row, 1970.
- Tools for Conviviality. N.Y.: Harper & Row, 1973.
- Medical Nemesis: The Expropriation of Health. N.Y.: Pantheon, 1973.
- Energy and Equity. N.Y.: Harper & Row, 1974.
- Toward a History of Needs. Berkeley, CA: Heyday Books, 1977.
- Shadow Work. L.: Marion Boyers, 1981.
- Gender. N.Y.: Pantheon Books, 1982.
- Illich I., Sanders B.* ABC: The Alphabetization of the Popular Mind. Berkeley, CA: North Point Press, 1988.
- In the Mirror of the Past: Lectures and Addresses, 1978–1990. L.: Marion Boyers, 1992.
- In the Vineyard of the Text. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1993.

*Дополнительное чтение*

- Aries P.* Centuries of Childhood: A Social History of Family Life. N.Y.: Knopf, 1962.
- Cayley D.* Ivan Illich: In Conversation. Concord, Ontario: House of Anansi Publications, 1992.
- Elias J.* Conscientization and Deschooling: Freire's and Illich's Proposals for Reshaping Society. Philadelphia, PA: Westminster Press, 1976.
- Ellol J.* The Technological Society. N.Y.: Knopf, 1964.
- Gray F. du Plessix.* Divine Disobedience: Profiles in Catholic Radicalism. N.Y.: Vintage Books, 1971.
- Kohr L.* The Breakdown of Nations. L.; N.Y.: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Ladner G.* The Idea of Reform. Santa Fe, NM: Gannon, 1970.
- Pieper J.* The Silence of St. Thomas. N.Y.: Pantheon, 1957.
- Polanyi K.* The Great Transformation. N.Y.: Octagon Books, 1975.
- Prakash H. S., Esteve G.* Escaping Education: Living As Learning within Grassroots Cultures. N.Y.: Lang, 1998.
- Sachs W.* (ed.). The Development Dictionary. L.: Zed Books, 1992.

# Лоуренс Колберг (1927–1987)

П. К. КУХИНКЕ

В результате нашего исследования мы обнаружили четкие и универсальные уровни развития нравственного мышления<sup>1</sup>.

Лоуренс Колберг был педагогом, психологом, философом, а в глазах многих — величайшим интеллектуалом, последователем Сократа, Жана Пиаже и Джона Дьюи. Работа Колберга, основанная на когнитивном эволюционном подходе с использованием теории этапов Пиаже, была сконцентрирована на становлении нравственных суждений детей и взрослых. Дополнительным источником исследовательской деятельности и публикаций стал интерес к нравственному поведению: преобладающее влияние на работу в данном направлении оказали понятия справедливого общества и демократических действий. Влияние разработок Колберга на педагогическую практику прослеживается в специальных учебных программах по этическому развитию, а также моделях для школьного руководства и администрации. Работа Колберга оказала глубочайшее воздействие и на другие области, связанные с развитием взрослых: обучение профессиям, обучение для целей местного сообщества, религиозное образование, учеба в местах лишения свободы. Разрушая традиционные междисциплинарные границы и балансируя между описанием эмпирической реальности и нормативными философскими принципами честности и справедливости, Колбергу удавалось одновременно быть и объективным исследователем, и страстным защитником демократических и либеральных ценностей и институтов. «Главная особенность моей теории или исследовательской программы — это ее междисциплинарный характер, привлечение эмпирических данных психологии и антропологии при формулировании философских

<sup>1</sup> Kohlberg L. The Child As a Moral Philosopher // Psychology Today. 1968. Vol. 2. No. 4. September. P. 8.

выводов, равно как и использование философских гипотез для определения и истолкования сведений из области психологии, антропологии и образования»<sup>2</sup>.

Сам Колберг видел источник своего интереса к сфере морали в пережитом им опыте нацистской диктатуры в годы учебы в школе и колледже. Его внимание к морали и нравственному образованию «отчасти возникает как ответ на ужасы Холокоста и медленную, но не прекращающуюся попытку мирового сообщества сделать из этого этические выводы»<sup>3</sup>. Первая статья Колберга, опубликованная в 1948 году, представляла собой рассказ о героической попытке команды морского судна тайно вывезти евреев из Европы в Палестину. На младших курсах в Чикагском университете он познакомился с этической теорией Канта и политическими трактатами Локка, Джефферсона и Джона Стюарта Милля, посвященными универсальным правам человека. По окончании университета Колберг начал изучать психологию и уже тогда приступил к созданию теории нравственного развития, основанной на работах Пиаже и Дьюи. В 1958 году он завершает работу над докторской диссертацией, посвященной разработке методик нравственного мышления и нравственного выбора у подростков. Проведя шесть лет на факультете психологии Чикагского университета, в 1968 году он переводится в магистратуру Гарварда на отделение педагогики, где и были завершены большинство его исследований и книг. Студенты, которых Колберг обучал в Гарварде, впоследствии продолжили, дополнили и уточнили его работы. Он возглавлял «пилотные» программы нравственного образования в школах, тюрьмах и других учреждениях. Всю свою научную деятельность он фокусирует на двух направлениях: первое — это теоретические и эмпирические исследования нравственного развития, а второе — вопросы становления справедливых сообществ: таких моделей школ и мест лишения свободы, какие были бы построены на демократических принципах справедливости и законности, демонстрирующих наиболее развитые этапы развития нравственного мышления.

<sup>2</sup> Kohlberg L. A Current Statement on Some Theoretical Issues // Modgil S., Modgil C. (eds). Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. Philadelphia, PA: Falmer, 1985. P. 505.

<sup>3</sup> Idem. The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row, 1981. P. 407.

Внимание к нравственному развитию является ключевым моментом теории образования и уходит корнями, по меньшей мере, к платоновскому Сократу, чей диалог с Меноном строится вокруг вопроса, можно ли научиться добродетели: приходит ли она с практикой, или же ее источником являются природные склонности или инстинкты. Этот вопрос можно считать ключевым для цивилизованного общества в целом и каждого человека в частности, поскольку без добродетели или нравственности любое общество очень быстро деградирует до состояния «войны всех против всех», как назвал это Гоббс. Тоталитарные режимы стали ярчайшим историческим примером этого разложения. Ценности определяют поведение и нравственность, и, значит, именно они лежат в основе повседневных решений. Моральное суждение и решение становятся нашей второй натурой, выносятся ли они сознательно или нет. На протяжении столетий со времен Платона философы, как и педагоги, предлагали различные ответы на вопрос Менона. В талантливой статье, опубликованной в 1972 году в «Harvard Educational Review», Колберг кратко характеризует три наиболее общих направления в развитии западной педагогической теории: романтизм, культурную трансмиссию и прогрессивизм<sup>4</sup>. Романтический подход к образованию следует философской традиции Жан-Жака Руссо, Джорджа Мида и Стэнли Холла, — ярчайшим примером данного направления можно считать школу Саммерхилл Александра Нилла. Согласно этой точке зрения на образование, то, что исходит от самого ребенка, и является важнейшим аспектом развития, поэтому педагоги должны позволить раскрыться внутренним добродетелям ребенка, — равно как поставить под контроль его дурные стороны — создав для этого благоприятное педагогическое окружение. Идеология культурной трансмиссии, напротив, предполагает, что первичной задачей образования является передача информации, правил и ценностей от одного поколения к другому таким образом, чтобы поддерживать стабильность и сохранять достижения предыдущих поколений. Это направление педагогической мысли дополняют образовательные технологии, и в частности, поведенческие теории. Наконец, третью тенденцию представляет прогрессивизм,

<sup>4</sup> Kohlberg L., Mayer R. Development As the Aim of Education // Harvard Education Review. 1972. Vol. 42. P. 449.

которого придерживался и Колберг. В то время как романтизм некритически принимает тезис о том, что необходимо поддерживать любые врожденные тенденции, заложенные в ребенке, а идеология культурного прогрессивизма воспроизводит в обществе status quo, прогрессивизм придерживается диалектического взаимодействия между ребенком и его окружением. Прогрессивизм, в основу которого положены теории Уильяма Джеймса и Джона Дьюи, полагает, что образование призвано поддерживать естественную связь между ребенком и обществом, или окружением.

Согласно данной теории, эта цель требует такого педагогического окружения, какое активно стимулирует развитие детей через подлинные проблемы и конфликты, которые при этом поддаются решению. Педагогический опыт заставляет ребенка думать — причем таким образом, чтобы систематизировать как познание, так и эмоции... Приобретение знания приводит к активному изменению моделей мышления, на собственном опыте приобретенных в процессе разрешения проблемных ситуаций... Представители прогрессивизма рассматривают процесс становления нравственных качеств как активное изменение моделей реагирования на сложные социальные ситуации<sup>5</sup>.

По мнению Колберга, есть нечто общее в когнитивном и нравственном становлении личности, между аффективной и интеллектуальной сферами. «Развитие логического и критического мышления, являющееся ядром когнитивного образования, приобретает еще более глубокий смысл в отношении нравственных ценностей»<sup>6</sup>.

Теория Колберга основана на подходе Пиаже и выдвигает три основных принципа.

1. Познание в целом и нравственные умозаключения в частности структурированы в сознании в виде схемы, ментальных структур, использующихся для восприятия и осмысления повседневной практики. В основу каждой схемы положена некая гипотеза о сущности мира и реальности, и именно эта схема определяет то, как индивид воспринимает реальность. Схема формируется еще в раннем детстве, постоянно модифицируется и совершенствуется, и эти изменения не прекращаются

<sup>5</sup> Ibid. P. 454–455.

<sup>6</sup> Ibid.

никогда. Развитие подразумевает изменения в структуре сознания. Новый опыт либо ассимилируется, т.е. интегрируется в уже существующую схему, либо происходит его аккомодация, и данный опыт стимулирует создание новой схемы понимания. Когнитивное развитие возникает в результате ассимиляции или аккомодации, через интеграцию опыта в уже существующие структуры сознания и создание новых или более разработанных структур.

2. Когнитивное и нравственное развитие происходит тогда, когда ребенок или взрослый проходит через последовательность этапов, каждый из которых становится все более сложным и представляет структурированное целое для осмысления опыта. Индивиды движутся через эти этапы с неизменной последовательностью, не перескакивая через ступень, редко возвращаясь на предыдущий уровень, и внедряют модели мышления предыдущих этапов во вновь приобретенные схемы. Развитие и взросление происходят в результате когнитивного дисбаланса, личного переживания ситуации, которую невозможно адекватно оценить на предыдущем этапе.

3. Более высокие уровни совершеннее в том смысле, что они позволяют индивиду осознать опыт более всесторонне. Не каждый человек достигает самых высоких уровней развития, несмотря на то что оно коррелирует с возрастом — по крайней мере, на ранних этапах когнитивного развития. Поэтапное развитие может замедляться, но не может идти с опережением.

В нравственном развитии Колберг выделяет шесть этапов и три уровня: доконвенциональный уровень I состоит из этапа 1 (ориентация на наказание и повиновение) и этапа 2 (инструментальная релятивистская ориентация). Конвенциональный уровень II состоит из этапа 3 (ориентация на межличностное согласие) и этапа 4 (ориентация на поддержку общества). Постконвенциональный, или принципиальный, уровень III состоит из этапа 5 (ориентация на общественный договор) и этапа 6 (универсальные этические принципы). Давая определение постконвенциональным этапам 5 и 6, Колберг в значительной степени опирался на теорию общественного договора, и в частности, на работы философа Джона Ролза<sup>7</sup>. На каждом этапе развития

<sup>7</sup> Rawls J. A Theory of Justice. Cambridge, MA: Belknap Press of Harvard University, 1971.



индивид размышляет о том, что является справедливым и почему критерии справедливости могут меняться в зависимости от ситуации. Например, если некоего человека спросить, почему воровство у друга считается дурным поступком, на этапе 1 в результате размышления он вполне может прийти к ответу, что причина считать этот поступок плохим кроется в возможности наказания. В то же время на этапе 3 человек может отметить, что воровство испортит доверительные взаимоотношения с другом. На этапе 5 можно вспомнить об имплицитном договоре между членами общества сохранять право собственности и вести себя доброжелательно по отношению к другому.

Эмпирические исследования Колберга были посвящены созданию методов измерения и оценки истинности теории нравственного развития. Он разработал алгоритм собеседования для оценки нравственной позиции (MJI — *moral judgement interview*); гайд полуструктурированного интервью по гипотетическим нравственным проблемам. Участников собеседования просили принять решение и вынести моральное суждение по поводу некоторой линии поведения. Используя определенные принципы подсчета, можно определить этап нравственного развития интервьюируемого. Каждые три года на протяжении двадцати лет участники проекта Колберга проходили такое интервью, демонстрируя поэтапное движение вперед, которое и прогнозировала его теория. Полученные данные подтверждаются и другими лонгитюдными исследованиями. Подобно своему предшественнику Пиаже, Колберг приступил к научным изысканиям с целью подтверждения межкультурной правомерности собственной теории. Результаты работы, проводившейся в более чем сорока западных и других странах, в общем и целом показали зрелость нравственного развития по мере взросления и получения образования и подтвердили выделенные Колбергом этапы, указав на универсальность теории. В отношении нравственного образования это исследование обнаружило, что подобные программы способствуют повышению морального уровня<sup>8</sup>.

Большая часть работы Колберга в 1970–1980-е годы была посвящена практическому применению теории нравственно-

<sup>8</sup> Rest J. *Moral Development: Advances in Research and Theory*. N.Y.: Praeger, 1986.

го развития. Был разработан учебный план, подготовлена реформа школ и университетов, а в рамках подхода Справедливого Общества<sup>9</sup> проведены эксперименты по педагогической демократии в местах лишения свободы, школах и организациях местного сообщества.

На произведения Колберга откликнулось огромное количество философов (среди них Юрген Хабермас и Исраэл Шефлер), социологи, коллеги и бывшие студенты, которые комментировали его работы, дополняли исследования и теорию, предлагали альтернативные концепции, противоположные интерпретации и теоретические построения. Особый интерес для педагогов представляет применение теории когнитивного развития в сфере профессионального становления, в областях за пределами сферы юридического доказательства, в течение всей жизни и на рабочем месте<sup>10</sup>. Как лаконично заметил Д. Шредер, «безусловно, свои критики были и у Колберга... но даже для них его идеи послужили поводом поразмышлять и исходной точкой к созданию новых теорий. Колберг был сторонником диалога и дискуссии и был убежден: без них наше развитие останавливается»<sup>11</sup>.

См. также очерки о Хабермасае, Пиаже и Нилле в данной книге, а также очерки о Дьюи, Канте, Милле, Руссо и Сократе в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Колберга*

Колберг был крайне плодовитым автором, опубликовавшим множество произведений по психологии, философии и образованию. Его основные работы вошли в трехтомник:

The Philosophy of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row, 1981.

<sup>9</sup> Kohlberg L. The Just Community Approach to Moral Education in Theory and Practice // Berkowitz M., Oser F. (eds). Moral Education: Theory and Application. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1985.

<sup>10</sup> См., например: Commons M., Sinnott D., Richards F., Armon C. Adult Development. Vols. 1, 2. N.Y.: Praeger, 1989; Demick J., Miller P. Development in the Workplace. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1993.

<sup>11</sup> Schrader D. Editor's Notes // Idem. (ed.). The Legacy of Lawrence Kohlberg. New Directions of Child Development, No. 47. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1990.

The Psychology of Moral Development. San Francisco, CA: Harper & Row, 1984.

*Kohlberg L., Power C., Higgins A.* Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education. N.Y.: Columbia University Press, 1989.

В соавторстве с А. Колби Колберг выпустил двухтомное руководство:

*Kohlberg L., Colby A.* The Measurement of Moral Judgement. Cambridge, MA: Center for Moral Education, Harvard University, 1987.

Данные об эмпирических исследованиях Колберга подытожены в монографии:

*Kohlberg L., Colby A., Gibbs J., Lieberman M.* A Longitudinal Study of Moral Judgement. Chicago, IL: University of Chicago Press for the Society for Research in Child Development, 1983.

Всесторонний обзор теории нравственного развития, а также краткий обзор критических замечаний и ответы на них содержится в книге:

*Kohlberg L., Levine C., Hewer A.* Moral Stages: A Current Formulation and Response to Critics. N.Y.: Karger, 1983.

### *Дополнительное чтение*

*Berkowitz M., Oser F.* (eds). Moral Education: Theory and Application. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1985.

*Kanjirathinkal M. J.* A Sociological Critique of Theories of Cognitive Development: The Limitations of Piaget and Kohlberg. Dyfed, Wales: Edwin Mellen, Lampeter, 1990.

*Modgil S., Modgil C.* (eds). Lawrence Kohlberg: Consensus and Controversy. Philadelphia, PA: Falmer, 1986.

*Reed D. R. C.* Following Kohlberg: Liberalism and the Practice of Democratic Community. Notre Dame IN: University Notre Dame, 1997.

*Reimer J., Prichard Paolitto D., Hersh R. H.* Promoting Moral Growth. N.Y.: Longman, 1983.

*Rest J. R., Narvaez D. F.* (eds). Moral Development in the Professions: Psychology and Applied Ethics. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1994.

*Rest J. R., Narvaez D., Bebeau M. J., Thomas J.* Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1999.

*Schrader D.* (ed.). The Legacy of Lawrence Kohlberg. New Directions for Child Development, No. 47. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1990.

# Пол Хейвуд Хёрст (1927–2003)

Т. МАКЛАФЛИН

Аналитическая философия образования... отмечена существенной переоценкой и переработкой своих фундаментальных вопросов. Теперь мы видим, что философские убеждения и аргументы, связанные с эпохой Просвещения, и в частности, с философией Канта, принимались без должной критической проверки. Я считаю, что сегодня философия образования неуклонно открывает для себя новые, более адекватные характеристики образования: оно понимается не только как овладение теоретическими знаниями, но также и как освоение практических социальных навыков, без которых невозможна полноценная жизнь<sup>1</sup>.

Пол Хейвуд Хёрст сыграл ведущую роль в становлении философии образования англоязычного мира, утвердив ее в качестве особого раздела академической философии и плодотворной дисциплины в рамках педагогических исследований. Он оказал также огромное влияние на институциональное и политическое развитие образования и заслужил уважение как рассудительный вдохновленный педагог, энергичный и убежденный участник дебатов, эффективный и дальновидный лидер в сфере образования.

Хёрст воспитывался в строгой, высоконравственной атмосфере, пропитанной высоким духом фундаменталистского евангельского христианства (его отец был членом строжайшего направления «Плимутской братии»). Помимо влияния на большую часть его интеллектуальных работ (например, на поиск понятий и убеждений, которые в некотором смысле являются базовыми или конечными в отношении спорных вопросов истинности), эти биографические факты во многом сформировали уникальный

<sup>1</sup> *Hirst P. H. Philosophy of Education: The Evolution of a Discipline // Haydon G. (ed.). 50 Years of Philosophy of Education: Progress and Prospects. L.: Bedford Way Papers: Institute of Education: University of London, 1998. P. 16–19.*

преподавательский стиль Хёрста: он умел предстать перед аудиторией таким проповедником, явив ей целый спектр актерских приемов. Хёрст прошел курс очень узкого и интенсивного академического образования в средней школе, где в старших классах большая часть учебных часов отводилась на математику и физику. В семнадцать лет он поступает в кембриджский Тринити-колледж и планирует получить степень бакалавра с отличием в области математики. В Кембридже Хёрст начинает исправлять недостатки своего воспитания и образования и по-настоящему увлекается философией, в которой обнаруживает возможность приложения своих религиозных убеждений в области метафизики и религии. Он осознает, что должны существовать различные виды значений и критериев истинности: уже на этом раннем этапе творчества формируется одно из центральных положений концепции Хёрста о «формах знания».

По окончании Кембриджа Хёрст начинает карьеру в качестве школьного учителя математики. Его педагогические успехи (несколько его учеников стали выдающимися математиками) способствовали назначению Хёрста в 1955 году на факультет образовательных исследований в Оксфорде, где он отвечал за подготовку будущих преподавателей математики. В годы работы в школе и Оксфордском университете не ослабевает интерес Хёрста к философии. В 1950-е годы Оксфорд охватывает «аналитическая революция» в философии, и Хёрст с головой окунается в будоражащую философскую атмосферу тех лет, много читая и участвуя в семинарах недавно открытой бакалаврской программы, где ведущие философы представляли свои текущие разработки. Хёрст отмечает важность этих мероприятий для педагогики и начинает проводить занятия для будущих преподавателей на темы о применении современной философии в области образования. Однако университет ограничивал работу Хёрста в данном направлении, несмотря на то что в тот период она составляла его главный научный интерес. Поэтому в 1959 году он принимает приглашение Луи Арно Рейда прочесть курс по философии образования в Институте образования при Лондонском университете. Хёрст видел в этой работе большое будущее (в частности, в области искусства), но чувствовал, что она требовала новой формулировки в свете становления аналитической философии. Однако Рейд не поддерживал аналитического подхода Хёрста, и потому исследования последнего стали

набирать силу лишь в 1962 году, когда направление философии образования возглавил Ричард Питерс.

В Питерсе Хёрст нашел соратника по духу, и их тесное сотрудничество на протяжении следующего десятилетия (в этот период в 1965 году Хёрст был избран на должность главы кафедры образования в Королевском колледже Лондона) стало важнейшим фрагментом выдающегося расцвета философии образования в Великобритании и всем англоязычном мире. Позднее этот расцвет стал отождествляться с фигурами лидеров, и имена «Хёрст и Питерс» стали самыми известными для целого поколения будущих и уже практикующих педагогов во всем мире. Хёрст был глубоко вовлечен в преподавание и институциональные аспекты этого процесса и способствовал учреждению Общества философии образования Великобритании, в котором играл ведущую роль. Строго говоря, Питерс придал работе Хёрста философский уклон и обеспечил его поддержкой в разработке идей (Хёрст всегда говорил, что он у Питерса в интеллектуальном долгу<sup>2</sup>). Их научные интересы и философские концепции были не просто совместимы, но дополняли друг друга. Проблемы эпистемологии, более всего интересовавшие Хёрста, согласовывались с исследованиями Питерса в области рациональных нравственных суждений, а также природы и оправдания демократических социальных принципов, что способствовало созданию мощной и емкой позиции в области философии образования<sup>3</sup> (иногда ее называют «линия Лондона»). Во многом именно с этого началось становление и развитие данного предмета и были на многие годы вперед заложены его структура и программа.

В 1971 году Хёрст прибывает в Кембридж, где становится профессором педагогики и возглавляет факультет образования. Перед ним была поставлена задача организовать в университете изучение образования на основе имевшихся академических и профессиональных ресурсов. Приехав в Кембридж и взвалив на себя огромную ответственность по научному и административному руководству, Хёрст решает, что его занятия философией

<sup>2</sup> Hirst P. H. Richard Peters's Contribution to the Philosophy of Education // Cooper D. E. (ed.). *Education, Values and Mind: Essays for R. S. Peters*. L.: Routledge & Kegan Paul, 1983.

<sup>3</sup> Hirst P. H., Peters R. S. *The Logic of Education*. L.: Routledge & Kegan Paul, 1970.

образования должны временно отойти на второй план, уступив место делам более обременительным. В 1988 году он уходит в отставку, возобновляет некогда тесные отношения с Лондонским институтом в качестве внештатного профессора и погружается в переосмысление своей теории.

Концепция Хёрста крайне абстрактна (она сконцентрирована на вопросах фундаментальных представлений или принципов), тщательно разработана, насыщена и полна нюансов. Ее логичность, как и настойчивость и прямота, с какими она была представлена, требуют постоянного внимания и критической оценки, в частности, в отношении применения в сфере образования полученных в ходе ее обсуждения выводов, весьма плодотворных, но требующих детальной интерпретации. Работа Хёрста иллюстрирует многие характерные черты аналитической философии образования, как то: интерес к прояснению понятий, который не был самоцелью, но способствовал подтверждению аргументов, касающихся фундаментальных вопросов образования. В ранних произведениях Хёрста содержалось подробное изложение сущности педагогической теории, которая не должна была уподобляться научным моделям<sup>4</sup>, концептуальный набросок идеи обучения<sup>5</sup>, а также утверждение, согласно которому религия, коль скоро ее эпистемологический статус неясен, не может служить основой всеобщего нравственного образования<sup>6</sup> (со временем религиозные убеждения Хёрста трансформировались в агностицизм). Центральное место в ранних произведениях Хёрста занимает тезис о «формах знания», впервые представленный в весьма авторитетной статье «Либеральное образование и природа знания»<sup>7</sup> (1965). Вероятно, это самая обсуждаемая и спорная статья в области аналитической философии образования, не в последнюю очередь благодаря заставляющему задуматься, но при этом незавершенному и схематичному характеру выдвинутых в ней аргументов. В данной работе Хёрст утверждает, что все знание и понимание можно локализовать в

<sup>4</sup> Hirst P. H. *Educational Theory* // Tibbie J. W. (ed.). *The Study of Education*. L.: Routledge & Kegan Paul, 1965.

<sup>5</sup> *Idem*. *Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers*. L.: Routledge & Kegan Paul, 1974. Ch. 7.

<sup>6</sup> *Ibid*. Ch. 12; Hirst P. H. *Moral Education in a Secular Society*. L.: Hodder and Stoughton, 1974.

<sup>7</sup> *Idem*. *Knowledge and the Curriculum*. Ch. 3, 4, 6.

рамках определенного количества «форм», заданных в терминах характерных понятий и тестов на истинность (критериев истинности). Он заявляет также, что эти формы (которые, как предполагалось, могут включать мораль, искусство — понятие пропозиционально — и религию) оказывают существенное (и комплексное) влияние на правильное понимание соответствующей формы и структуры школьного учебного плана. Данный тезис часто истолковывался ошибочно, особенно в отношении его последствий для образования (имелось в виду вовсе не прямое обучение школьников этим формам, как и не отождествление данных форм со школьными предметами). Тезис в течение многих лет осмыслился, подвергался критике, предлагались его трактовки.

Корректное понимание тезиса Хёрста о «формах знания» возможно лишь в более широком философском контексте. Зерно этой точки зрения, которую Хёрст теперь пренебрежительно называет «рационалистической», составляют когнитивные способности личности (в структуре концептуальных схем, обеспечивающих реализацию допустимых или рациональных убеждений). Предполагается, что они структурируют и ограничивают мыслительные операции всех прочих способностей, в том числе эмоциональных и волевых (конативных). Таким образом, становятся возможными рациональные эмоции и рациональная деятельность: та самая «рациональная жизнь», к которой всем нам следует стремиться. Представленная так «рациональная жизнь» стала притягательным и нестабильным идеалом. Она подразумевала понятие свободы выбора и независимости мышления (поскольку предполагается, что разум поддается рациональной детерминации со стороны субъекта), но лишь при условии, что разум производит ряд фундаментальных принципов общественного устройства, таких как принципы либеральной демократии. Такое видение вопроса привело к созданию ясной, последовательной и мощной структуры, позволяющей сформулировать цели образования. Развитие и стремление к знанию и пониманию (различные формы которых были намечены в тезисе о «формах знания») рассматривались как важнейший момент образования не только потому, что они значимы сами по себе, но поскольку они интерпретируются как неотъемлемый компонент развития всех человеческих способностей, взятых в личном и социальном аспектах. Предполагаемая оценка «либе-



рального образования» как неинструментального посвящения в различные формы знания с целью совершенствования познавательного измерения рациональных способностей рассматривалась как ядро более широкого (хотя и второстепенного) раздела образования, сконцентрированного на таких знаниях, навыках и качествах, которые напрямую ориентированы на рациональную жизнь в ее практических проявлениях. При этом проводилось жесткое различие между самим «образованием» и такими видами деятельности, как, например, «катехизис» (или формирование религиозных убеждений). Основанием для подобного разграничения стало утверждение, что должное педагогическое воздействие должно управляться и ограничиваться факторами, основанными на прочном эпистемологическом фундаменте<sup>8</sup>.

В 1970–1980-е годы Хёрст, находившийся под влиянием неоплатонизма и таких философов, как Александр Макинтайр, Ричард Рорти, Чарльз Тейлор и Бернард Уильямс, постепенно разочаровывается в этой общей концепции. В его работах, относящихся к более позднему периоду творчества, намечается значительный пересмотр данной точки зрения. Особое значение теперь придается не образованию, основанному на разуме, как в тезисе о формах знания, но его включенности в социальные практики (модели деятельности, используемые для удовлетворения человеческих потребностей и интересов и включающие огромное количество различных элементов, в числе которых знания, предрасположенности, чувства, добродетели, навыки, характер и отношения). Однако необходимо отметить, что, несмотря на жесткую аргументацию тезиса о центральной роли разума в ранней концепции Хёрста о формах знания (одна из лекций Хёрста в Кембридже имела название «Все, что имеет значение в жизни, — это разум»), в ней отнюдь не умалялось значение социума и социальных практик. Одну из последних работ Хёрста, где также выдвигаются серьезные аргументы против центрального (теоретического) положения разума, тем не менее можно рассматривать не как полный отказ от прежних тезисов, но как привлечение внимания к иным важнейшим вопросам и проблемам (несмотря на критическое переосмысление, сохра-

<sup>8</sup> Hirst P. H. Education, Catechesis and the Church School // British Journal of Religious Education. 1981. Spring; *Idem*. Education and Diversity of Belief // Felderhof M. C. (ed.). Religious Education in a Pluralistic Society. L.: Hodder and Stoughton, 1985.

няется значение форм разума и личной автономии, не отрицается существование форм знания).

В более поздних работах<sup>9</sup> Хёрст, подобно Джону Уайту и другим мыслителям, отказывается от акцента на эпистемологии как основе правильного понимания сути образования. Он приходит к мнению, что достойная жизнь коренится не в когнитивных суждениях и теоретическом знании, основанном на формах знания, но в удовлетворении желаний, практических умозаклчениях и включенности в стабильные социальные практики, в отношении которых наша жизнь становится структурированной, а мы получаем удовлетворение. Согласно этой точке зрения, характеризующей поздний период творчества Хёрста, разум рассматривается в качестве развивающегося в связке с желаниями и удовольствиями и как их часть, нечто управляемое нашими интересами, сущность, изначально обладающая практической направленностью (не «знание чего», но, скорее, «знание как», имплицитное, а не явное). Разум следует понимать не в отрыве от других способностей личности и не как обуславливающую их сущность. Образование рассматривается как процесс, участвующий в становлении достойной жизни и требующий не приобретения знания, но более широкого и рефлексивного погружения в социальные практики (некоторые из них будут более необходимы и неизбежны, чем другие) и развития по отношению к ним способности практического умозаклчения. Поскольку академические теоретические дисциплины не имеют первостепенного и прямого отношения к этому процессу, их изучение (которое отличается от погружения в опыт практического размышления над социальными практиками) подходит лишь тому, кто получает личное удовлетворение от их познания<sup>10</sup>. Определение понятия либерального образования более не является необходимой процедурой. Нравственное образование представляет чрезвычайный интерес не в контексте становления нравственного сознания (который поддерживается рационально детерминированными принципами морали — все-

<sup>9</sup> См., например: *Hirst P. H. Education, Knowledge and Practices* // Barrow R., White P. (eds). *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. L.: Routledge, 1993; *Idem. The Nature of Educational Aims* // Marples R. (ed.). *The Aims of Education*. L.: Routledge, 1999.

<sup>10</sup> См., например: *Idem. The Foundations of the National Curriculum. Why Subjects?* // O'Hear P., White J. (eds). *Assessing the National Curriculum*. L.: Paul Chapman, 1993.

общими и локальными), но в отношении вовлеченности в особые рационально развивающиеся социальные практики, предназначенные для личной и общественной реализации человека<sup>11</sup>. До настоящего момента так и не предложено точного описания и подтверждения поздней концепции Хёрста (в частности, ее взаимосвязи и совместимости с важнейшими компонентами либеральной традиции). Исследование этой теории (например, по отношению к особым случаям социальных практик, в свете чего формируется успешная практика), вероятно, будет еще долго привлекать внимание современных философов образования.

Внимание Хёрста к практическому разуму и ограниченности теоретического понимания в то же время отчетливо прослеживалось в его трактовке природы взаимоотношений между теорией и практикой образования и в контексте требований профессиональной подготовки учителей. Суть данной точки зрения составляло убеждение в недостаточности абстрактных концептуализаций как единственного базиса рациональной практики. Хёрст заявлял о необходимости создания соответствующих концептуализаций («практических принципов») в рамках самой практики, теоретического знания (подобного знанию, заложенному в образовательных «дисциплинах»), которое играло бы косвенную роль в оценке и преобразовании практики<sup>12</sup>. Одним из важнейших результатов данной работы является идея прогрессивного введения будущих учителей, находящихся на начальном этапе обучения, в практический контекст, т.е. профессиональную практику, необходимым условием которой становится развитие мышления на разных уровнях<sup>13</sup>.

Помимо всей проделанной Хёрстом интеллектуальной работы, его огромный вклад состоит также в разработке институционального и политического аспектов образования. Благодаря

<sup>11</sup> *Hirst P. H. The Demands of Moral Education: Reasons, Virtues, Practices // Halstead J. M., McLaughlin T. H. (eds). Education in Morality. L.: Routledge, 1999.*

<sup>12</sup> *Idem. Educational Theory // Hirst P. H. (ed.). Educational Theory and its Foundation Disciplines. L.: Routledge & Kegan Paul, 1983.*

<sup>13</sup> *Idem. The Theory and Practice Relationship in Teacher Training // Wilkin M., Furlong V. J., Booth M. (eds). Partnership in Initial Teacher Training: The Way Forward. L.: Cassell, 1990; Hirst P. H. The Demands of a Professional Practice and Preparation for Teaching // Furlong J., Smith R. (eds). The Role of Higher Education in Initial Teacher Training. L.: Kogan Page, 1996.*

Хёрсту педагогика заслужила в Кембридже беспрецедентное уважение как предмет: в результате расширения лекционных курсов (в том числе оживления и переориентации на практическую деятельность умирающего последипломного образования, включения педагогики в кембриджскую систему экзаменов на получение степени с отличием, увеличения числа студентов аспирантуры и докторантуры), через общее преобразование университетского факультета педагогики и сложные переговоры о статусе Хоумертон-колледжа в рамках университета. Велика значимость в этом процессе активного участия Хёрста — как члена Общего совета факультетов и других важнейших комиссий в делах университета и его влияния на принятие решений. Внушает уважение национальная значимость Хёрста: он занимал должность председателя университетского совета по подготовке учителей и содиректора известного исследовательского проекта по изучению роли школы в начальном обучении будущих педагогов, является одним из авторов концепции профессиональной педагогической подготовки. Практические результаты его теории о сущности и развитии практической деятельности были изучены в мельчайших деталях<sup>14</sup>. И наконец, Хёрст работал в многочисленных организациях, связанных с высшим образованием, и пользовался авторитетом как член Комитета по исследованию обучения детей из этнических меньшинств, возглавляемого лордом Майклом Суоном.

См. также очерки о Питерсе и Уайте в данной книге.

### *Основные сочинения Хёрста*

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

*Hirst P. H., Peters R. S. The Logic of Education. Routledge, 1970.*

*Knowledge and the Curriculum: A Collection of Philosophical Papers. Routledge, 1974.*

*Moral Education in a Secular Society. Hodder and Stoughton and National Children's Home, 1974.*

*Educational Theory // Hirst P. H. (ed.). Educational Theory and its Foundation Disciplines. Routledge & Kegan Paul, 1983.*

<sup>14</sup> *Furlong V. J., Hirst P. H., Pocklington K., Miles S. Initial Teacher Training and the Role of the School. Buckingham: Open University Press, 1988.*

Education, Knowledge and Practices // Barrow R., White P. (eds). *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. Routledge, 1993.

*Дополнительное чтение*

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

*Barrow R., White P.* (eds). *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H. Hirst*. Routledge, 1993.

*Hirst P. H., White P.* *The Analytic Tradition and Philosophy of Education: An Historical Perspective* // *Idem.* (eds). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. Vol. 1. Routledge, 1998.

*Hirst P. H., White P.* (eds). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. 4 vols. Routledge, 1998.

## Филип Уэсли Джексон (1928–...)

Э. ЭЙСНЕР

Вопреки сказанному, я остаюсь верен своему убеждению: работа учителем оставила неизгладимый след в моей жизни. Именно эта практика сформировала меня сегодняшнего или, по меньшей мере, способствовала моему становлению. Вот почему я продолжаю настаивать: представление о том, что процесс обучения не оказывает влияния на самих учителей, лишено для меня всякого смысла. По данному вопросу я полностью разделяю точку зрения Уоллера — более всего работа педагога влияет на самого педагога<sup>1</sup>.

Филип Джексон является почетным профессором факультета педагогики и психологии Чикагского университета. В 1955 году в Педагогическом колледже Колумбийского университета он получил степень доктора философии в области психологии развития и вступил в должность старшего преподавателя по педагогике Чикагского университета, сотрудничество с которым продолжалось вплоть до его выхода на пенсию в 1998 году.

В годы работы в Чикаго Джексону удалось проявить себя не только в роли педагога: он занимал должность профессора, возглавлял факультет педагогики, был деканом Высшей школы педагогики, директором университетского Центра Бентона по разработке учебных программ и методических рекомендаций. Плюс к этим руководящим должностям он с 1966 по 1970 год заведовал также университетским детским садом.

Карьера Джексона в сфере образования отмечена постепенной сменой научных интересов, которые с годами смещались из области психологии образования к проблематике учебных планов, причем исследование данной темы велось в философском ключе. Работа над докторской диссертацией в Педагогическом колледже Колумбийского университета велась под руководством профес-

<sup>1</sup> Jackson P. Untaught Lessons. N.Y.: Teachers College Press, 1992. P. 73.

сора Ирвинга Лорджа, специалиста в области мониторинга и статистики. При поступлении на работу в Чикагский университет уровень компетентности Джексона в области количественных и эмпирических методов превзошел все ожидания — такими знаниями мог обладать лишь ученик Лорджа. Однако Ирвинг Лордж был не единственным наставником Джексона, хотя и оказал существенное влияние на его становление. На факультете педагогики в Чикаго судьба случайно сталкивает Джексона с Джейкобом Гетцельсом, тоже профессором психологии. Гетцельс придерживался принципиально иных исследовательских принципов. Он был выпускником факультета общественных отношений Гарвардского университета, глубоко интересовался социальными аспектами процесса обучения и предложил собственную трактовку сущности познания. Именно он сыграл ключевую роль в становлении молодого преподавателя.

Предметом их совместной гордости стала опубликованная в 1962 году книга «Творчество и интеллект». В ней была предпринята попытка разделения творческого мышления и такого понимания интеллекта, в основу которого положено выполнение заданий, не требующих от испытуемого проявления находчивости или нестандартных форм мышления. Теоретическая задача, поставленная перед исследователями, состояла в доказательстве следующего тезиса: результат IQ-теста не дает уверенности в том, что прошедший его достигнет таких же высоких или таких же низких показателей по уровню творческих способностей. На основе целого ряда оригинальных заданий Гетцельс и Джексон оценивали подростков с высокими баллами по уровню интеллекта и низкими — по уровню творческих способностей, противопоставив их юношам и девушкам с высокими показателями по креативности и низкими — по интеллекту. Ученые попытались установить предпосылки таких результатов — включая ситуацию в семье, характер и склонности испытуемых. В те годы, когда Америка проявляла огромный интерес к теме развития навыков творческого мышления, книга привлекла к себе внимание широкой общественности, став источником многочисленных дискуссий и дав мощный толчок последующим работам в этой области.

Однако первостепенный научный интерес для Джексона представляло вовсе не измерение творческих способностей при помощи различных методик тестирования, даже весьма

изошренных. В середине 1960-х годов его внимание привлекает тема, интерес к которой сегодня кажется очевидным, но в те годы это была совершенно не исследованная область знания: он попытался понять, что происходит внутри классной аудитории. Результатом такой пытливости стало исследование, проведенное в Лабораторной школе при Чикагском университете, завершившееся публикацией книги с названием «Жизнь в классной комнате». Вот что пишет Джексон по этому поводу:

Цель проекта состояла не в принижении или превознесении школ, и даже не в попытке их изменить. Мы просто хотели разбудить читателей, привлечь их внимание к незаслуженно упускаемым из виду сторонам школьной жизни<sup>2</sup>.

И это ему удалось!

В 1960-е годы, когда были проведены первые исследования в рамках проекта, в научной среде все еще преобладал интерес к определению и измерению отдельных аспектов мышления и обучения. Методики оценивания учителей, направленные на выявление педагогических достоинств, характеризовали их работу по оценочной шкале. Научно-исследовательское сообщество, работающее в области образования, все еще находилось, а в некоторой степени находится и по сей день, под влиянием стандартов точных наук. По мнению сторонников эмпирических методов и приверженцев количественного анализа, перспективы изучения жизни в классной аудитории «с научной точки зрения» были крайне невысоки. Джексон был одним из первых исследователей, изучивших практику классных занятий и предложивших некую интерпретацию и описание этих процессов.

Сегодня наблюдение в классных аудиториях, подобно наблюдению за любой совокупностью общественных событий, в основном зависит от зоркости эксперта и его видения ситуации. Джексон, обладавший массой достоинств, блистательно справился с этой задачей. Он был одним из самых вдумчивых молодых ученых Америки, работавших в области педагогики: научное чутье в сочетании с литературным и поэтическим даром позволили ему увидеть и внятно описать практику школьных занятий, которая стала понятной лишь в результате раздумий, рожденных особым «воспоминательным» стилем Джексона.

<sup>2</sup> Jackson P. *Life in Classrooms*. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968. P. vii.



Задумайтесь над следующим фрагментом из его книги «Невыученные уроки»<sup>3</sup>, где он описывает одного из своих педагогов по старшей школе:

Самым ярким воспоминанием об утренних занятиях у миссис Хензи стало то, как она проверяла у нас домашнее задание. Три или четыре ученика выходили к доске и перед всем классом решали одну из задач, заданных накануне. Обычно это были уравнения из учебника. Миссис Хензи всегда стояла возле стены против окон. Ее очки метали блики отраженного света, пока она вслух зачитывала задачу тем, кто был вызван к доске. Остальные наблюдали за ними. Едва ученик заканчивал вычисления, он должен был повернуться к классу и отойти в сторонку, чтобы написанное было видно всем. Миссис Хензи внимательно изучала решение (делали это и ученики за партами), причем ее интересовал не только ответ, но и каждый этап вычислений (их все необходимо было подробно записать на доске). Если все было верно, она отправляла ученика за парту, отрывисто кивнув ему в знак одобрения. Если же ученик допустил ошибку, она просила его повнимательнее приглядеться к решению и попытаться самостоятельно обнаружить просчет. «Кое-что не так, Роберт, — говорила она, — попробуй-ка еще раз». Если несколько секунд спустя Роберту так и не удавалось исправить ошибку, миссис Хензи просила добровольцев (которых, как правило, всегда хватало) определить, где же их несчастный соученик дал маху<sup>4</sup>.

В сочетании с количественными данными значение отрывка еще более возрастает — именно такой методологией и пользовался Джексон на страницах книги «Жизнь в классной комнате». Ее можно считать выдающимся достижением в области количественных исследований и вместе с тем моделью того, как можно разумно использовать количественную информацию в целях подтверждения и усиления рассказанного.

Важно отметить, что книга Джексона «Жизнь в классной комнате» — вместе с работой «Сложности городских классов»<sup>5</sup> Луиса Смита и Уильяма Джеффри — стоит у истоков движения, которое продолжается и сегодня. Это чрезвычайный интерес американских исследователей образования к осмыслению

<sup>3</sup> *Jackson P. Untaught Lessons. P. 1–2.*

<sup>4</sup> *Ibid. P. 1–2.*

<sup>5</sup> *Smith L., Geoffrey W. The Complexities of an Urban Classroom. N.Y.: Holt Rinehart and Winston, 1968.*

сложных изменчивых процессов, связанных со школами, классами, педагогической практикой и обучением. В рамках этого научного сообщества произошла своего рода качественная революция, целью которой стала точная и глубокая демонстрация практической стороны школьной жизни, ускользающей от цифр количественного анализа. Джексон наряду с несколькими учеными стал одним из основоположников этого научного подхода, интерес к которому не ослабевает и по сей день.

С годами работа Джексона в сфере образования постепенно сместилась из области количественных эмпирических исследований, проводимых им в Педагогическом колледже, к иной разновидности эмпиризма, которая в чем-то близка методам писателей-романистов и особенно — эссеистов, когда их работа касается сведения информации к цифрам и статистическому анализу. Его интерес к эссе как форме художественного выражения связан с повышенным вниманием к литературному использованию языка. Первыми работами, написанными в данной стилистике, стали книги «Практика обучения»<sup>6</sup> (1986), «Невыученные уроки»<sup>7</sup> (1992) и «Джон Дьюи и уроки искусства»<sup>8</sup> (1998). Джексон все более двигался к методологическому анархизму, обеспечив американских исследователей образования самыми точными и достоверными сведениями о преподавании и школьном обучении.

Филип Джексон послужил образованию в качестве не только ученого, но и официального лица и руководителя. Он является избранным членом и в прошлом — вице-президентом Национальной академии образования, с 1990 по 1991 год возглавлял Американскую ассоциацию исследований в сфере образования, а с 1996 по 1998 год — Общество Джона Дьюи. Джексон входил также в консультативный совет Педагогического общества энциклопедии «Британника» (1966–1968) и был назначен членом Центра перспективных исследований в области наук о человеке в Стэнфорде, Калифорния (1962–1963).

Карьера Джексона отмечена пронизательными наблюдениями за положением дел в сфере американского образования

<sup>6</sup> Jackson P. *The Practice of Teaching*. N.Y.: Teachers College Press, 1986.

<sup>7</sup> *Idem.* *Untaught Lessons*.

<sup>8</sup> *Idem.* *John Dewey and the Lessons of Art*. New Haven, CT: Yale University Press, 1998.

и хлесткими высказываниями по этому поводу; он не терпит глупцов и никогда не рассыпается в восторгах перед модными заблуждениями, даже когда все вокруг становятся их добровольными заложниками. Как же просто критиковать школы теоретику, не несущему ответственности за повседневную работу в школьных классах! Джексон же *был* главой Лабораторной школы при Чикагском университете. На его плечах *действительно* лежала ответственность за работу школы — если только школу можно назвать организацией, работой которой можно управлять. Подозреваю, что Джексон убежден в обратном и, более того, считает, что школами и не следует управлять. Он открыл перед американским образованием новые перспективы, источником которых стали его тонкая восприимчивость и острый ум, способствующие более глубокому анализу педагогических целей и методов. Критик, исследователь, эссеист, поэт, Филип Джексон помог нам жестче и глубже взглянуть на проблемы образования. Как же редки такие таланты!

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

#### *Основные сочинения Джексона*

*Jackson P., Getzels J. W. Creativity and Intelligence. L.: Wiley, 1962.*

*Life in Classrooms. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1968.*

*The Teacher and the Machine. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh, 1968.*

*The Practice of Teaching. N.Y.: Teachers College Press, 1986.*

*Untaught Lessons. N.Y.: Teachers College Press, 1992.*

*John Dewey and the Lessons of Art. New Haven, CT: Yale University Press, 1998.*

## Джейн Роланд Мартин (1929–...)

С. ЛЭЙРД

Если я и вынесла что-то из собственного исследования, то эту мысль можно сформулировать так: чтобы обогатить образование, которое принесло бы пользу каждому мальчику и девочке и стало максимально полезным обществу в целом, просто необходимо трезвым и спокойным взглядом посмотреть на связанных с образованием девушек и женщин, а также те культурные акты, которые традиционно находятся в их распоряжении<sup>1</sup>.

Джейн Мартин — всемирно известный философ. Ее исследования в области образования полностью изменили концептуальные основы этой области знания, явившись доказательством необходимости разработки более глубоких и гендерно чувствительных методов анализа. Ей удалось теоретически осмыслить скрытые представления о гендере, неявно заложенные в учебной программе, которые стали неотъемлемой частью представлений высокообразованной личности и базовых концепций обучения, школы и самого образования, столь часто безразличных к гендерной проблематике. В качестве «исцеления» она предложила новый, учитывающий гендерные различия идеал образования, иначе осмыслила сущность школьного обучения, дала стимул педагогическим преобразованиям и стояла у истоков общественного признания разнонаправленных учреждений образования, нацеленных на сохранение культурного достояния в самом широком смысле этого слова.

Мартин, дочь журналиста и учительницы домоводства, выросла в Нью-Йорке. Она училась в Литтл Рэд Скул Хаус и Высшей школе Элизабет Ирвин, которые внесли огромный вклад

<sup>1</sup> Martin J. R. Women, Schools, and Cultural Wealth // Titone C., Maloney K.E. (eds). Women's Philosophies of Education: Thinking Through Our Mothers. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999. P. 175.

в американский эксперимент в области прогрессивного образования<sup>2</sup>, как и работы самой Мартин<sup>3</sup>, написанные во многом под влиянием школы<sup>4</sup>. В 1951 году она становится выпускницей Колледжа Рэдклифф, где специализировалась на политологии, и в частности, приобрела первый запомнившийся ей опыт изучения проблемы половой дискриминации, глубокое понимание которой пришло к ней лишь годы спустя<sup>5</sup>. Дипломная работа, посвященная образованию, навела Мартин на мысль, что изучение философии могло бы помочь ей в понимании вопросов, с которыми она столкнулась в процессе педагогической практики в начальной школе<sup>6</sup>. Однако после завершения работы на соискание степени доктора философии, которую Мартин получила в 1961 году в Рэдклиффе, она обнаружила, что попытка перенести познания в области философии «на реальные жизненные проблемы образования» — это и есть самая большая трудность<sup>7</sup>.

Теория образования испытывала в те годы влияние аналитической философии, охваченной сложными техническими спорами по поводу языка. Мартин удалось внести выдающийся вклад в эту дискуссию. Она проанализировала структуру объяснения<sup>8</sup>, и, несмотря на то что публичное научное присутствие женщин не поощрялось, ее работа была опубликована<sup>9</sup>. Не говоря об

<sup>2</sup> За документальные свидетельства выдающихся страниц в истории школы **Джейн Роланд Мартин была награждена грантом Фонда Спенсера** вместе с Хеленой Рагоне за проект «Вспоминая прогрессивное образование: интервью с классом выпуска 1943 года».

<sup>3</sup> *Noddings N. Philosophy of Education. Boulder, CO: Westview, 1995. Ch. 10.*

<sup>4</sup> *Martin J. R. The Schoolhome: Rethinking Schools for Changing Families. Cambridge, MA: Harvard, 1992. P. 211.*

<sup>5</sup> *Eadem. The Schoolhome. P. 53.*

<sup>6</sup> *Eadem. One Woman's Odyssey // Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women, and Curriculum. N.Y.: Routledge, 1994. P. 2.*

<sup>7</sup> *Ibid.*

<sup>8</sup> *Martin J. R. Explaining, Understanding, and Teaching. N.Y.: McGraw-Hill, 1970. Также см.: Eadem. On the Reduction of «Knowing That» to «Knowing How» // Smith B. O., Ennis R. H. (eds). Language and Concepts in Education. Chicago, IL: Rand McNally, 1961 (repr. in: The Philosophical Foundations of Education / S. M. Cahn (ed.). N.Y.: Harper & Row, 1970. P. 399–310); Eadem. On «Knowing How» and «Knowing That» // The Philosophical Review. 1958. P. 379–387.*

<sup>9</sup> *Laird S. Teaching and Educational Theory: Can (and Should) This Marriage Be Saved? // Educational Studies. 1998. Vol. 29. No. 2. Summer. P. 137.*

отсутствии преимущественных прав, с женщинами-учеными (к тому же, как в случае с Мартин, если и муж — ученый) не заключались длительные трудовые контракты. После того как в течение десяти лет Мартин вынуждена была то и дело менять место работы, чередуя временные должности преподавателя философии и педагогики, ей посчастливилось — в обход научных званий — попасть в магистратуру философского факультета Университета Массачусетса в Бостоне, почетным профессором которого она является и сегодня.

Внимание американских студентов и преподавателей было приковано тогда к гражданским правам, проблеме мира, феминистскому движению и движению за бесплатную школу, расцвет которого пришелся на 1970-е годы. В это же время Мартин начинает интересоваться логикой учебных планов. Какова взаимосвязь между дисциплинами и учебной программой? «Предмет, данный от Бога» — или «незыблемая основа»? Какова структура предметов, присущих именно школе? Какую роль в учебном плане должен играть выбор самого ученика, и нужно ли оставлять этот выбор на волю случая? Что такое «скрытый учебный план»? В результате анализа Мартин подвергла критике ряд догматических предпосылок, формирующих идеал либерального образования, и вступила в полемику с его наиболее консервативными защитниками. Разногласия касались таких междисциплинарных областей, как изучение социума, проблемы чернокожих, женский вопрос. Здесь и берет начало философский подход Мартин к «реальным жизненным проблемам образования». Благодаря ему она продемонстрировала: чтобы осветить важнейшие этические, социальные и политические проблемы учебных планов, в основу их философского изучения должна быть положена эпистемология<sup>10</sup>.

В процессе анализа Мартин использовала традиционные методы философии и не затрагивала гендерной проблематики. Однако именно эта тема составила важнейшую концептуальную основу фундаментального исследования проблем женщин и образования, начатого Мартин в 1980 году, — именно оно принесло ей наибольшую известность. Призывая философов и педагогов серьезнее относиться к педагогическому опыту и до-

<sup>10</sup> *Martin J. R. (ed.). Readings in the Philosophy of Education: A Study of Curriculum. Boston, MA: Allyn & Bacon, 1970. P. 9.*

стижениям женщин и критически посмотреть на свои давние гендерные предрассудки, она побудила их переосмыслить значение самого образования — как и аналитического подхода, положенного в основу его изучения. Работа Мартин стала толчком к острой дискуссии, особенно среди аналитических философов образования. В энциклопедии «Философия образования», где книги Мартин цитируются в нескольких статьях<sup>11</sup>, утверждается: инициированный ею феминистский вызов «изменил лицо философии образования»<sup>12</sup>.

Действительно, ее смелое активное руководство Обществом философии образования в 1981 году ознаменовало поворотную точку в истории этой области знания. Первоначально Мартин представила свое новое исследование женской проблематики в часто цитируемом и переизданном обращении к президенту «Идеал образованной личности», где она подвергла критике теорию аналитического философа Питерса, якобы нейтральную с точки зрения гендера. Тему продолжили две влиятельные статьи в «*Harvard Educational Review*»<sup>13</sup>. В работе «Возобновляя диалог» (1985), впоследствии переведенной на японский язык Сакамото и Сакагами, Мартин обращается к ряду проблем, обозначенных в данных статьях. В ее первом исследовании, касающемся женщин, указывалось на эпистемологическое неравенство в современной аналитической философии образования, которая исключала, искажала и обесценивала женщин как субъект и объект педагогической теории. Мартин документально подтвердила пренебрежение со стороны современных аналитических философов (как мужчин, так и женщин) даже классическими исследованиями истории достижений женщин в сфере образования. Кроме того, Мартин показала: подобное игнорирование было вполне закономерным и побуждало не только исключать женщин из круга исследования, но даже оставить за бортом вопросы воспитания детей. Книга «Возобновляя диалог» обозначает эти проблемы в результате критического переосмысления теорий женского образования, заимствован-

<sup>11</sup> *Philosophy of Education: An Encyclopedia* / J. J. Chambliss (ed.). N.Y.: Garland, 1996. P. 706 (analytic philosophy, civic education, domestic education, feminism, girls and women, philosophy, literature).

<sup>12</sup> Houston B. Feminism // *Philosophy of Education: An Encyclopedia*. P. 219.

<sup>13</sup> Все статьи переизданы в: *Martin J. R. Changing the Educational Landscape*. Ch. 1, 2, 3.

ных из проигнорированных текстов Платона, Жан-Жака Руссо, Мэри Уолстоункрафт, Кэтрин Бичер, Шарлотты Перкинс Гилман. Мартин признает: материнство также может стать объектом обучения. Критикуя слепые или ущербные с точки зрения гендерной проблематики идеалы образования, Мартин выступает в поддержку *гендерно чувствительного* идеала. Он требует от педагога непрерывного осознания двух вариантов проявления гендера: при одном пол мог бы иметь значение для образования, при другом — полового различия существовать не должно. Этот идеал основан, скорее, не на гендерных предписаниях, но на восприимчивости к гендеру, последний не предполагает каких-либо сущностных особенностей обоих полов и ставит своей целью образование обоих полов в контексте и ради «продуктивных» (политических, культурных, экономических) и «репродуктивных» (воспитание детей) социальных процессов<sup>14</sup>.

В этой же книге Мартин посоветовала историкам педагогической мысли поставить под сомнение свои закрепившиеся представления относительно допустимых источников данных, методов исследования и даже самого авторства. Таким образом, она предложила ученым поискать образцы разработанных женщинами педагогических теорий в нетрадиционных источниках: например, журналах, личных дневниках, письмах, буклетах, информационных бюллетенях, отрывках из художественных произведений, в устных выступлениях. Мартин предложила историкам педагогической мысли «примерить на себя роль антропологов» в придачу к традиционной роли философа<sup>15</sup>. Более того, авторами концепций образования могли бы быть не только конкретные люди, но и группы людей, стоявшие у истоков школ или общественных движений.

Статьи Мартин периода 1969–1993 годов, многие из которых переизданы в книге «Меня педагогический ландшафт» (1994) и включены в различные сборники, снова демонстрируют необходимость переосмысления учебных планов, предназначенных для совместного обучения детей обоего пола. Это начинание было реализовано в книге «Школа-дом» (1992). По-новому интерпретируя понятие «*casa dei bambini*» («Дом ребенка») Марии

<sup>14</sup> Laird S. Martin, Jane Roland // Code L. (ed.). Encyclopedia of Feminist Theories. N.Y.: Garland, 2000.

<sup>15</sup> Martin J. R. Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman. New Haven, CT: Yale, 1985. P. 181.



Монтессори и критикуя «Моральный эквивалент войны» Уильяма Джеймса, книга, включающая цитаты из несметного количества источников как массовой, так и элитарной культуры, радикально переиначивает представление о школе как о «моральном эквиваленте дома» — и в отношении «обучения для жизни», и в контексте знаний о доминирующих и подчиненных культурах. В ней отрицается эпистемологическое заблуждение, сводящее учебную программу к простому «наблюдению» знания, а также используется аристотелевский метод «золотой середины», позволяющий по-новому концептуализировать понятие чувствительности к гендеру. Кроме того, автор призывает всерьез задуматься об антиобразовательном феномене, который Мартин обозначает термином *domophobia*, т.е. болезненный страх и подавляющая ненависть к вещам, связанным с домом, которые одновременно заражают и культуру, и образование в США, нанося ущерб благополучию женщин и детей.

Однако позднее Мартин заявила, что реформа школ, рекомендованная ею в книге «Школа-дом», является необходимой, но недостаточной мерой реагирования на эти фундаментальные образовательные потребности культуры. Последнее исследование Мартин, пока не завершенное, ставит под сомнение два непреложных равенства: между образованием и школьным обучением и между культурой и высокой культурой. Мартин критикует также «гендерное разделение образовательных функций» на школу и дом и «культурные лишения», источником которых становятся эти безусловные предпосылки, принимаемые педагогами на веру. Проводя жесткое разграничение между «культурным богатством» и долгами культуры, составляющими общий культурный фонд, который транслируют своим ученикам педагоги, сегодня Мартин выступает в поддержку «множества образовательных учреждений» в широком смысле этого слова. Источником знаний могут стать не только школы или дом, но и церковь, соседи, работа, музеи, библиотеки, концертные залы, электронные и печатные средства информации. С точки зрения Мартин, если общество шире посмотрит на образовательные организации, последние могут и должны нести ответственность за неправильное воспитание молодежи и «тот вред, который они наносят, сохраняя и передавая не столько богатство нашей культуры, сколько ее долги»<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> *Martin J. R. Women, Schools, and Cultural Wealth. P. 159–175.*

Теоретические разработки Мартин, согласуясь с новым пониманием множества образовательных организаций, были посвящены не только проблеме обучения детей. В последней из опубликованных ею книг «Наступление эпохи Академии» (2000) анализируется, как низкий статус самого образования как профессии и области познания отражает сложившуюся в высшем образовании систему «обучение — гендер». Сравнивая женщин-преподавателей с иммигрантами, ассимилировавшимися в США за последние два столетия, Мартин критикует сформировавшуюся в научной среде практику отчужденности академического сообщества от живого жизненного опыта женщин и особенно изоляцию «женских» занятий, включая преподавание. Жертвами этой системы становятся не только женщины. Мартин называет эту ситуацию «утечкой мозгов», которая уводит «внимание общества “блеска и великолепия” от проблем реального мира»<sup>17</sup>. Побуждая женщин-ученых отказаться от ассимиляции, Мартин выступает за разоблачение системы «образование — гендер» с помощью «громких или почти незаметных акций»<sup>18</sup>, «как стратегических, так и спонтанных». Она призывает также гуманитарные факультеты «мыслить масштабнее, охватывая все дисциплины и все факультетские направления, чтобы совместно с учеными прийти к единым основаниям образования, воспитания и социальной работы»<sup>19</sup>.

Встав во главе основоположников феминизма в сфере образования, Мартин блистательно справилась с поставленными перед нею задачами — вопреки той огромной вероятности, что ее научная деятельность растворится в повседневной жизни<sup>20</sup>. Она стала не только матерью двух сыновей и не только профессором философии в магистратуре<sup>21</sup>. Теоретические размышления Мартин по поводу половой дискриминации в академической среде есть отражение ее личного опыта по научному руководству женщинами-студентками по всему миру. Специализируясь на философии

<sup>17</sup> *Martin J. R. Coming of Age in Academe: Rekindling Women's Hopes and Reforming the Academy.* N.Y.: Routledge, 2000. P. 133.

<sup>18</sup> *Ibid.* Ch. III.

<sup>19</sup> *Ibid.* P. 173.

<sup>20</sup> *Martin J. R. Changing the Educational Landscape.* P. 1.

<sup>21</sup> *Eadem. Reclaiming a Conversation.* P. xi; *Eadem. Coming of Age in Academe.* P. 95.

образования и не имея возможности найти руководителя с феминистскими убеждениями в собственных университетах<sup>22</sup>, они самостоятельно искали ее опеки<sup>23</sup>. При этом, по иронии судьбы, в отличие от ее гораздо менее известных коллег-мужчин, специализирующихся на философии образования, Мартин так и не получила ни одного долгосрочного контракта в большом исследовательском университете, где она смогла бы передать опыт и знания нуждавшимся в том студентам.

Как бы то ни было, реализации поставленной Мартин задачи «по привлечению женщин к педагогической теории» сегодня уделяется существенное внимание в учебных планах по подготовке учителей<sup>24</sup>. И молодые ученые включились в этот процесс. Были исследованы теории женского образования Дьюи, Гегеля и Теодора фон Хиппеля, а сама история педагогической мысли была дополнена женскими идеями образования, зародившимися в недрах самых разных культур. В числе авторов были Кэтрин Маколей, Ана Рок де Дюпре, Анна Джулия Купер, Мейбл Маккей, Глория Джин Уоткинз, известная под псевдонимом Белл Хукс, Луиза Мэй Элкотт, Нтозакхай Шонгай, Тони Моррисон, Маргарет Фуллер, Шарлота Бронте, французская писательница Колетт, канадская писательница Л. М. Монтгомери и коллективный голос Американской ассоциации женщин с университетским образованием<sup>25</sup>. Все больше женщин сегодня посвящает

<sup>22</sup> Например, в США: *Maloney K. E. The Theory of Education of Charlotte Perkins Gilman: A Critical Analysis*. Ed.D. diss. Harvard University Graduate School of Education, 1985; *Laird S. S. Maternal Teaching and Maternal Teachings: Philosophic and Literary Case Studies of Educating*. Ph.D. diss. Cornell University, 1988. При этом под научным руководством Мартин защищались и другие студентки из США, а также Канады, Австралии и Швеции.

<sup>23</sup> *Martin J. R. A Professorship and Office of One's Own // Changing the Educational Landscape*. Ch. 6. См. также: *Laird S. «Working It Out», with Jane Roland Martin // Peabody Journal of Education*. 1996. Vol. 71. No. 1. P. 103–113.

<sup>24</sup> *Tozer S. E., Violas P. C., Senese G. School and Society: Historical and Contemporary Perspectives*. Boston, MA: McGraw-Hill, 1995. P. 351. Это один из самых популярных базовых текстов по историческим, философским и социальным основаниям образования. Книга Мартин «Школа-дом» тоже часто используется в рамках данных курсов.

<sup>25</sup> Особое внимание следует обратить на следующие издания: *Titone C., Maloney K. E. (ed.). Women's Philosophies of Education*; *Laird S. Women and Gender in John Dewey's Philosophy of Education // Educational Theory*. 1988. Vol. 38. No. 1. Winter. P. 111–129; *Laird S. Curriculum and the Maternal // Journal for a Just and Caring Education*. 1995. Vol. 1. No. 1.

себя философии образования. Брошенный Мартин вызов аналитической парадигме, безразличной к гендерной проблематике, дал дорогу новым философским дискуссиям, затрагивающим насущные проблемы интеллектуалов, работающих в сфере образования: проблему преподавания и совместного обучения лиц обоего пола, физической подготовки и полового воспитания, политкорректности и культурного плюрализма, моделей для подражания, гермафродитизма, сексизма и половой свободы<sup>26</sup>. В основу дискуссий положено немыслимое ранее многообразие культурных источников: это художественная литература, кинофильмы, картины, даже музыка и интернет-ресурсы. Мартин была, несомненно, права, пообещав в 1981 году, что благодаря приходу женщин в теорию образования эта область знания станет богаче и сильнее<sup>27</sup>.

Неудивительно, что Американская ассоциация исследований в области образования, как и многие другие организации<sup>28</sup>,

---

January. P. 45–75; *Laird S.* The Ideal of the Educated Teacher: «Reclaiming a Conversation» with Louisa May Alcott // *Curriculum Inquiry*. 1991. Vol. 21. P. 271–297; *Eadem.* The Concept of Teaching: «Betsey Brown» vs. Philosophy of Education? // *Giarelli J.* (ed.). *Philosophy of Education* 1988. Normal, IL: Philosophy of Education Society, 1989. P. 32–45. Также см.: *Shore Z. L.* Girls Reading Culture: Autobiography As Inquiry into Teaching the Body, the Romance, and the Economy of Love: Ed.D. diss. Ontario Institute for Studies in Education at the University of Toronto, 1999; *Worley V. A.* The Educational Place of «Metissage» in Colette's «La Maison de Claudine»: A Two-Fold Pedagogy of Place Itself and of the Place-Teaching Partnership: Ph.D. diss. University of Oklahoma, 1999; *Milligan J. A.* Negotiating the Relationship between Religion and Public Education: Conceptualizing a Prophetic Pragmatic Teacher from Toni Morrison's «Beloved»: Ph.D. diss. University of Oklahoma, 1998. В статье «One Woman's Odyssey» p. 15, p. 31, n. 39, n. 40, n. 41, n. 42, n. 43, n. 44, Мартин цитирует и других ученых, принявших ее вызов: Инга Эльгвист Зальтсман и ее студенты в Университете Умео; Минеке ван Эссен, Мике Луненберг и их коллеги в Нидерландах; Дэвид Мактрегор в Канаде; Роберт Рёмер и другие на симпозиуме в Гилфорд-колледже; Мэри Энн Коннорс в Университете Массачусетса.

<sup>26</sup> См., например: *Diller A., Houston B., Morgan K. P., Ayim M.* The Gentler Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics. Boulder, CO: Westview, 1996.

<sup>27</sup> *Laird S.* Teaching and Educational Theory: Can (And Should) This Marriage Be Saved? // *Educational Studies*. 1998. Vol. 29. No. 2. Summer. P. 131–151.

<sup>28</sup> Например, Общество Джона Дьюи, Общество профессоров педагогики, Американская ассоциация образовательных исследований, Сообщество женщин в философии, несколько университетов, в числе которых Гарвард.

несколько раз награждала Мартин. Неудивительно также, что Мартин является обладателем почетных докторских степеней в США и Швеции, а ее работы пользуются огромным уважением в Канаде и Австралии. Она читала лекции в Англии, Израиле, Финляндии, Нидерландах, Норвегии, Швеции и Японии. Вероятно, Глории Стейнем удалось лучше других обозначить лейтмотив и движущую силу педагогической теории Мартин: «Джейн Роланд Мартин заставляет всех нас задуматься об энергии, понапрасну растроченной на старую игру, и о тех возможностях, которые открылись бы перед нами, если эту энергию выпустить на свободу»<sup>29</sup>.

См. также очерк о Питерсе в данной книге и очерки об Элкотте, Монтессори, Платоне, Руссо и Уолстоункрафт в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

#### *Основные сочинения Мартин*

- Explaining, Understanding, and Teaching. N.Y.: McGraw-Hill, 1970.  
 Reclaiming a Conversation: The Ideal of the Educated Woman. New Haven, CT: Yale University Press, 1985.  
 The Schoolhome: Rethinking School for Changing Families. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1992.  
 Changing the Educational Landscape: Philosophy, Women and Curriculum. N.Y.: Routledge, 1994.  
 Coming of Age in Academe: Rekindling Women's Hopes and Reforming the Academy. N.Y.: Routledge, 2000.

#### *Дополнительное чтение*

- Diller A., Houston B., Morgan K. P., Ayim M. The Gender Question in Education: Theory, Pedagogy, and Politics / J. R. Martin (foreword). Boulder, CO: Westview, 1996.  
 Titone C., Maloney K. E. (eds). Women's Philosophies of Education: Thinking Through Our Mothers. Upper Saddle River, NJ: Merrill, 1999.

<sup>29</sup> Steinem G. Foreword to Coming of Age in Academe. P. xvii.

## Нел Ноддингс (1929–...)

Д. ФЛИНДЕРС

Стремление сохранить жизни наших детей и помочь их личностному развитию обуславливает устойчивое внимание к нравственной стороне жизни и нравственному образованию<sup>1</sup>.

Как и другие философы с именем, Нел Ноддингс внесла огромный вклад в развитие целого ряда областей познания, связанных с образованием. В частности, ее работы посвящены анализу феномена заботы и его месту в этической теории<sup>2</sup>, а также формированию школьной атмосферы (закрепленной структурно), которая основывалась бы на взаимной заботе<sup>3</sup>. Она попыталась по-новому, с точки зрения женщины<sup>4</sup>, концептуализировать понятие зла и предложила в качестве живой основы нравственного образования материнское чувство<sup>5</sup>. Работы Ноддингс прозвучали столь убедительно благодаря предложенной ею общей концепции нравственного суждения, ценностей и убеждений. Кроме того, ей удалось критически дополнить современные дискуссии по поводу образования. Тенденции последних лет свидетельствуют об усилении живого интереса к нравственной жизни и нравственному развитию. Однако провозглашению этических идеалов преподавания и обучения угрожает исходящий от государства к школам при-

<sup>1</sup> *Noddings N. Shaping an Acceptable Child // Garrod A. (ed.). Learning for Life: Moral Education Theory and Practice. Westport, CT: Praeger, 1992. P. 67.*

<sup>2</sup> *Eadem. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.*

<sup>3</sup> *Eadem. The Challenge to Care in Schools. N.Y.: Teachers College Press, 1992.*

<sup>4</sup> *Eadem. Women and Evil. Berkeley, CA: University of California Press, 1989.*

<sup>5</sup> *Eadem. Shaping an Acceptable Child.*

зыв к восстановлению ограниченных и часто ностальгических представлений отдельных социальных слоев. Вопреки этой пугающей установке Ноддингс предлагает понимание этических убеждений, которое и строже, и содержательнее любых других современных концепций.

Профессиональная карьера Ноддингс началась с работы учителем математики после окончания Колледжа Монтклер в штате Нью-Джерси. Сначала она работала с шестиклассниками, но скоро стала работать с учениками старших классов, двенадцать лет преподавая им математику. Школа сыграла ключевую роль в жизни Ноддингс — как ученицы и будущего ученого. Приобретенный в юные годы опыт заботы об учениках стал основой пронизывающего всю ее карьеру интереса к теме взаимоотношений ученика и учителя. Ее страстные увлечения сначала математикой, затем философией коренятся в первую очередь в том чувстве восхищения, какое она испытывала к педагогам, и лишь затем — в интересе к самому предмету<sup>6</sup>.

Степень магистра математики Ноддингс получила в Университете Ратжерса. Перед тем как приступить к работе над диссертацией в Стэндфордском университете, она работала в школьной и окружной администрации. После получения в 1975 году докторской степени в области философии и теории образования она получает приглашение возглавить Лабораторную школу при Чикагском университете — весьма лестное предложение для новоиспеченного философа образования, учитывая, что прошлое школы ассоциируется с именем Джона Дьюи, ведущего американского представителя прагматизма, чьи прогрессивные взгляды и теперь оказывают огромное влияние на работы Ноддингс. В 1977 году она переходит на педагогический факультет Стэндфордского университета, где пройдет все этапы карьерной лестницы, включая позицию директора стэндфордской программы подготовки учителей и должность декана факультета. Как преподаватель она стала обладателем нескольких университетских наград и в 1992 году получила постоянную кафедру. После выхода на пенсию Ноддингс вплоть до 2000 года преподавала философию образования в Педагогическом колледже Колумбийского университета.

<sup>6</sup> *Noddings N. Accident, Awareness, and Actualization // Neumann A., Peterson P. (eds). Learning from Our Lives: Women, Research, and Autobiography in Education. N.Y.: Teachers College Press, 1997. P. 166–182.*

Большая часть ранних исследований Ноддингс посвящена математическому образованию — к этой области знания она обращалась на протяжении всей карьеры. Однако со временем ее научная деятельность все более и более тяготела к философии и изучению этики, что иллюстрирует ее первая книга «Забота: женский подход к этике и нравственному образованию»<sup>7</sup>. Уже на первых страницах книги Ноддингс поднимает вечный вопрос: что является основанием морального поступка? Его задавали и многие другие мыслители, но подход Ноддингс существенно отличается от философской традиции прошлого. В частности, она заявляет: ни одна из двух ведущих этических систем — ни утилитарная, ни деонтологическая этика — не способны обеспечить соответствующих принципов понимания проблемы нравственного выбора и этических проблем женщин. Ноддингс не отказывается от решений, основанных на предугаданных последствиях (утилитарный подход) или принципиальных умозаключениях (деонтологический подход). Она предлагает скорее альтернативную методологию, в основе которой лежит естественная забота, подобная заботе матери о ребенке. Естественная забота, утверждает Ноддингс, является нравственной позицией, стремлением к добродетели, возникающим из жизненного опыта или воспоминаний о переживании этого состояния. Исходя из этих базовых аргументов Ноддингс строит понятие этической заботы, описывая его как состояние глубокой взаимосвязи с другим человеком, — состояние восприимчивости, неразрывности и сосредоточенности.

Сила методологии Ноддингс — в особом акценте на взаимности этого чувства, предполагающем, что этическая проблематика не может анализироваться просто с позиции конкретного субъекта, действующего согласно своим обязанностям или некоему абстрактному принципу. Исследуемое отношение всегда предполагает «заботу о ком-то», включая его или ее интересы, мотивы и эмоциональные отклики. В этом смысле подход Ноддингс всегда обращен к отношениям, реально существующим в данный момент. Когда в основу принятия решений кладутся такие принципы, как честность и справедливость, источником их становится первоначальная забота о людях, диалог с ними и характер отношений, возникающих в результате.

<sup>7</sup> *Noddings N. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.*



Для подтверждения своих изысканий Ноддингс обращается к целому ряду феминистских исследований и, подобно другим женщинам-ученым, сталкивается на этом пути со множеством трудностей. В этике нравственный поступок обычно описывается «на языке отца» и, как пишет Ноддингс, с использованием «таких терминов, как оправдание, честность, справедливость»<sup>8</sup>. Однако ученые, акцентирующие внимание на материнских интересах, начинают дискуссию с того, что Кэрол Джиллиган назвала «другим голосом»<sup>9</sup>. Трудность попытки по-новому рассказать о старой предметной области заключается в том, что необходимо сохранить «строгость» анализа, отказавшись при этом от традиционного образа мышления. Вопрос заключается в том, как сделать свое мышление жестким и непреложным, иначе говоря — в определении понятий, которые формально не являются строго эмпирическими или логическими.

Ноддингс находит несколько решений этой проблемы. В-первых, в ее работе последовательно рассматриваются противоположные точки зрения. При этом она открыто говорит о трудностях, возникающих в ходе анализа феномена заботы, — не только о политических проблемах, которые отмечались выше, но также и аналитических затруднениях, порожденных самой теорией. Например, она обсуждает трудности на пути достижения взаимности — а это краеугольный камень теории заботы — в случае неравных взаимоотношений (типа ученик — учитель), которые в первую очередь касаются педагогов. При этом изучению подлежат и вопросы, связанные со временем, интенсивностью взаимоотношений и ситуационными изменениями, как в случае исследования феномена заботы, направленной на сущности, отличные от человека: растения, животных, идеи или организации. Как показывают ее работы, Ноддингс, насколько это возможно, стремится преодолеть возникающие сложности, нежели отказаться из-за них от теории.

Во-вторых, Ноддингс называет свой подход феминистским в классическом смысле, т.е. акцентирующим внимание на взаимосвязанности и восприимчивости. Частично это необходимо для обособления данного подхода от эмпирических вопросов

<sup>8</sup> Ibid. P. 1.

<sup>9</sup> Gilligan C. In a Different Voice. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1982.

половой принадлежности. Женщины, как утверждает Ноддингс, несомненно, обладают навыками, которым придается особое значение в традиционной этике: способностью к формальному рассуждению и иерархической систематизации принципов, ведущих к логическому умозаключению. В то же время и мужчинам нет причин отказываться от заботы как основы нравственных поступков. Подобно женщинам, они также по праву заинтересованы в сохранении жизни, совершенствовании взаимоотношений и личностном развитии. Разделяя эти интересы, и мужчины, и женщины страдают от неоправданно узких этических представлений.

В-третьих, несмотря на то что, по утверждению Ноддингс, в основе ее подхода лежит феноменологическая методология и, следовательно, он затрагивает проблематику эпистемологии, цель этической феноменологии состоит не в том, чтобы «доказать» нравственную истину. Вместо этого Ноддингс предлагает, чтобы теоретики феномена заботы стремились к отвлеченному знанию и просвещенному пониманию, в противоположность стереотипному стремлению к достоверности. «Рука, которая была нам опорой, когда мы впервые сели на велосипед, — пишет она, — не обеспечивала нас знанием, но лишь направляла и поддерживала нас, чтобы в итоге мы пришли к “знанию как”»<sup>10</sup>.

Продолжением философского анализа феномена заботы стала опубликованная в 1989 году книга Ноддингс «Женщины и зло»<sup>11</sup>, закрепившая за автором репутацию ведущей женщины-ученого. Автора привлекает очарование древней и противоречивой иудеохристианской теологии, положенной в основу множества традиций, определяющих зло в терминах неповиновения и греха. Ноддингс заявляет, что эта теория порождает проблему примирения человеческих страданий с благодатным и всемогущим Богом. Более того, попытки разрешить эту проблему часто приводят к мистификации зла и даже могут способствовать возникновению форм доминирования, которые и становятся источником зла. Ноддингс отказывается от подобного подхода, но не отрицает необходимости в такой системе морали, которая помогла бы индивидам понять и поставить под

<sup>10</sup> *Noddings N. Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education.* P. 3.

<sup>11</sup> *Eadem. Women and Evil.*

контроль их собственные склонности к злу. Снова обращаясь к опыту женщин, она предлагает локализовать зло в феноменологические условия боли, разлуки и беспомощности. Когда мы сталкиваемся со злом в подобной ситуации, оно не требует оправданий: мы просто встречаем его настолько бесстрашно, насколько позволяют нам обстоятельства. Забота становится важнейшим источником этого бесстрашия, а также основой для диалога и взаимодействия. В частности, Ноддингс рекомендует, чтобы учителя, проявляя заботу, открыто адресовали духовные и вечные вопросы всем ученикам, и особенно тем из них, кто находится на этапе социализации или стремится к доминированию.

Проведенный Ноддингс философский анализ феноменов заботы и зла стал выдающимся вкладом в этическую теорию, феноменологию и феминистские исследования. Однако не менее важна и другая грань ее работ, посвященная роли философии в педагогической практике. Данный аспект ее исследований можно обозначить термином «трансформационный» в том смысле, что Ноддингс эксплицитно ставит перед собой цель такого преобразования структур преподавания и школьного обучения, которое способствовало бы поддержанию взаимоотношений, основанных на заботе и развитии индивидов. В книге «Проблема заботы в школах» поднимаются вопросы учебных мероприятий, курсов обучения и деятельности педагогов<sup>12</sup>. С одной стороны, книгу можно рассматривать как критический отзыв на либеральное образование и особенно на сложившуюся практику, когда такое образование безоговорочно считается наиболее подходящим для всех учащихся. Усиливая высказывавшиеся ранее критические аргументы в отношении программы Пайдейи<sup>13</sup> Мортимера Адлера, Ноддингс утверждает, что стандартные дисциплины в рамках курса либерального образования соответствуют слишком ограниченным представлениям о человеческой рациональности, почти полностью сводя ее к уровню

<sup>12</sup> *Noddings N. The Challenge to Care in Schools.*

<sup>13</sup> *Eadem. The False Promise of the «Paideia» // Journal of Thought. Vol. 19. P. 81–91. («Пайдейя» — американская программа образовательной реформы младшей и средней школы на основе принципов либерализма, предложенная группой под руководством Мортимера Адлера в 1982 году. Подробнее см.: <http://www.paideia.org>. — Примеч. ред.)*

обученного разума. Ее аргументы не исчерпываются тем, чтобы просто отрицать обязательное для всех учащихся требование изучения курсов математики, естественных наук или языкознания, но направлены против учебных планов, не принимающих в расчет огромное множество увлечений и талантов, которые развивает в себе ученик. Учитывая уникальность каждого ученика, единый для всех учебный курс вынуждает педагогов прибегать к методам принуждения, подрывая тем самым ту связь, что является основой обучения и индивидуального роста.

Философы образования увидят в этих аргументах, как и в методах, положенных в основу альтернативного подхода Ноддингс, отголоски теории Дьюи. Ее метод заключается в том, чтобы увлечь читателя сложным мысленным экспериментом. Каким образом мы как родители, интересуется Ноддингс, стали бы обучать своих детей, если бы они составляли большую группу с разными способностями и талантами? Несмотря на то что предложенное Дьюи понятие «самых лучших и мудрых родителей»<sup>14</sup> использовалось (подчас некорректно) теми сторонниками либерального образования, с кем полемизирует Ноддингс, ее интерпретация избегает понятия образовательной элиты. Более того, этот мысленный эксперимент не был чисто теоретическим для самой Ноддингс, матери пяти дочерей и пяти сыновей. В связи с этим она неоднократно признавала: именно воспитание большой и такой разнородной семьи стало важнейшим источником ее убеждения в необходимости широкого понимания сущности образования, чувствительного по отношению к ученикам и приносящего им пользу.

Предложение Ноддингс состоит в том, чтобы организовать школьную программу, сосредоточив ее на заботе и отойдя от стандартных дисциплин, что было нежелательно с точки зрения Дьюи. Тем не менее взгляды Ноддингс и Дьюи все же совпали бы по другому вопросу. В то время как оба философа согласны, что образование должно приспосабливаться к интересам учащихся, они в равной степени возражают против дифференциации учебных программ, вызванной социальными или профессиональными нуждами. Подобные формы реагирования не учитывают того факта, что образование — это нечто большее,

<sup>14</sup> Dewey J. *The School and Society*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1902. P. 3.

нежели просто подготовка к жизни, это еще и непосредственно пережитый опыт. Целый ряд новых проблем был вскрыт в результате последних дискуссий на эту тему, демонстрирующих, что подобные действия часто приводят к серьезной несправедливости. Однако на этот счет Ноддингс предостерегает нас от смещения справедливости и единообразия. «Человеческие таланты поразительно многообразны, — пишет она, — и если мы действительно заинтересованы в справедливости, нам следует относиться к ним с равным уважением»<sup>15</sup>.

Заявляя о потребности общества в образовании, чутком по отношению к учащимся, Ноддингс обращает внимание на неразрывную связь между обучением и опытом. Это еще одна периодически поднимаемая тема ее исследований и центральный объект анализа в книге «Образование для разумной веры или неверия»<sup>16</sup>, где Ноддингс изучает взаимодействие между предметной областью и духовными вопросами, которыми подростки так часто задаются в отношении самих себя, жизни, смерти, природы и религии. Например, отмечает она, даже многие выдающиеся математики сталкивались с подобными экзистенциальными вопросами, в том числе проблемой существования Бога, начала мироздания, источника жизни, бытия после смерти. Поскольку такие вопросы пересекают пределы пространства и времени и иначе расширяют человеческий опыт, Ноддингс удивляет тот факт, что они почти совершенно игнорируются в учебных программах, а если и рассматриваются, то лишь в рамках курсов религии или истории.

Этой тенденции Ноддингс противопоставляет огромное количество примеров, иллюстрирующих, как образование, формирующее разумную веру или неверие, может стать основой школьной программы. Такое образование будет не просто уделять внимание духовным вопросам, но станет инструментом открытого изучения, воздействующим на многообразные интересы учащихся. В какой-то степени предложение Ноддингс стало вкладом философского знания в теорию образования через учебный план. Однако для самой Ноддингс целью подобного анализа не было ни критическое мышление само по себе, ни со-

<sup>15</sup> *Noddings N. Accident, Awareness, and Actualization. P. 177.*

<sup>16</sup> *Eadem. Educating for Intelligent Belief or Unbelief. N.Y.: Teachers College Press, 1993.*

кратический метод аргументации, приводящий оппонента в тупик. Она выступает скорее за формы исследования, способные обеспечить всем участникам возможность внести свой вклад в общую дискуссию. «В подобном диалоге, — пишет Ноддингс, — верующий и неверующий становятся друг к другу ближе»<sup>17</sup>.

Подводя итоги, необходимо отметить: наибольшую известность Ноддингс принесли ее работы по этическим аспектам заботы, однако этим не ограничивается ее вклад в теорию образования, охватывающий целый ряд современных тем и концепций. В первую очередь это попытка обратить внимание на то, что уже известно учителям, когда через обучение они приходят к пониманию стремлений своих учеников и коллег к этическому идеалу. Чувство заботы, питающее это осознание, не сводится к мимолетному ощущению удовлетворения или оптимистической радости от благородного поступка. Ноддингс учит нас, что такая забота есть нравственная позиция, движимая сложным искусством межличностного рассуждения, что она обладает своей собственной внутренней строгостью и является не менее профессиональным качеством, чем вычислительные навыки в формальной логике. Работы Ноддингс демонстрируют: забота — это вовсе не то, что Витгенштейн советовал «не замечать в молчании». Напротив, поступать так — значит, утратить одну из наиболее всеобъемлющих и захватывающих форм человеческой рациональности.

См. также очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Ноддингс*

Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education. Berkeley, CA: University of California Press, 1984.

Noddings N., Shore P. J. Awaking the Inner Eye: Intuition in Education. N.Y.: Teachers College Press, 1984.

Women and Evil. Berkeley, CA: University of California Press, 1989.

The Challenge to Care in Schools. N.Y.: Teachers College Press, 1992.

Educating for Intelligent Belief or Unbelief. N.Y.: Teachers College Press, 1993.

Philosophy of Education. Boulder, CO: Westview Press, 1995.

<sup>17</sup> Noddings N. Educating for Intelligent Belief or Unbelief. P. 144.

Educating Moral People. N.Y.: Teachers College Press, 2001.

Starting at Home: Caring and Social Policy. Berkeley, CA: University of California Press, 2002.

*Дополнительное чтение*

Noddings N., Witherell C. (eds). Stories Lives Tell. N.Y.: Teachers College Press, 1991.

Stone L. (ed.). The Education Feminism Reader. N.Y.; L.: Routledge, 1994.

Noddings N., Gordon S., Benner P. (eds). Caregiving. Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press, 1996.

Noddings N., Katz M., Strike K. (eds). Justice and Care in Education. N.Y.: Teachers College Press, 1999.

# Юрген Хабермас (1929–...)

К. MORRISON

Традиция видеть во всех людях потенциальных участников дискурса предполагает универалистскую приверженность к потенциальному равенству, независимости и рациональности индивидов<sup>1</sup>.

Юрген Хабермас — ведущий представитель второго поколения мыслителей Франкфуртской школы, группы философов, социологов и критиков культуры, в 1929 году основавших Институт социальных исследований во Франкфурте. До перехода в 1972 году в Институт Макса Планка Хабермас преподавал философию в университетах Гейдельберга и Франкфурта. Впоследствии, в середине 1980-х годов, он вернулся на должность профессора философии и социологии Франкфуртского университета.

Будучи скорее социологом и философом, нежели теоретиком образования, Хабермас тем не менее оказал глубочайшее влияние на педагогику. Его ранние работы существенно продвинули программу Франкфуртской школы в области критической теории. В частности, ему удалось дополнить концепции Хоркхаймера, Адорно и Маркузе в отношении критики теории инструментального разума и позитивистского движения, которые обвинялись в излишнем «сциентизме» (согласно которому ценностью обладает лишь научное знание<sup>2</sup>) и «технизме» (отношение к людям и обстоятельствам как средствам достижения поставленных целей). Хабермасом были высказаны также новые идеи в контексте политических стремлений Франкфуртской школы, затрагивавших проблематику освобождения бес-

<sup>1</sup> *Habermas J. A Reply to My Critics // Thompson J., Held D. (eds). Habermas: Critical Debates. L.: Macmillan, 1982. P. 252.*

<sup>2</sup> *Idem. Knowledge and Human Interests / J. Shapiro (transl.). L.: Heinemann, 1972. P. 4.*



правных индивидов и социальных групп в рамках эгалитарного общества.

В ранних произведениях Хабермас совершает попытку построить социальную теорию на базе эпистемологии, и работы эти имеют предписательно-нормативный характер, исходная точка в них — представление автора о *желательных* нормах поведения в условиях социальной демократии. Но Хабермас не просто предъявляет обществу счет относительно канонов поведения в нем, он хочет устроить жизнь в обществе так, чтобы она основывалась на принципах равенства и демократии для всех его членов. Цель его теории — не только осмысление ситуаций, сил и явлений, но попытка изменить их, искоренить неравенство.

Подобно своему наставнику и учителю Теодору Адорно, Хабермас находил в нелегитимной власти и неравенстве структурные проявления капитализма (где идеология и неравноправные властные отношения функционируют при молчаливом согласии всех членов общества, даже отстраненных от власти, вынуждая их одобрять подобное положение дел) — капитализма, поддерживающего свое господство благодаря предотвращению кризиса мотивации, законности, идентичности и провалов в сфере политики и экономики<sup>3</sup>. Ранние работы Хабермаса написаны в традиции идеологической критики Франкфуртской школы и основаны на фундаментальных принципах социальной справедливости, поддержки социального равенства, создания и культивирования «интересов, приемлемых для всех», и стремлении к демократическому обществу. Сам Хабермас определяет идеологию как «подавление разделяемых всеми интересов»<sup>4</sup> в повседневной жизни членов общества, где наделенные властью системы или группы прибегают к способам функционирования, не имеющим рационального оправдания, поскольку их власть зависит от возможности устранения от власти других групп, иначе говоря, их принципы поведения не являются приемлемыми для всех. Критика идеологии отчасти представляет собой критику незаконного функционирования власти и гегемонии в капиталистическом обществе.

<sup>3</sup> *Habermas J. Legitimation Crisis* / T. McCarthy (transl.). L.: Heinemann, 1976.

<sup>4</sup> *Ibid.* P. 113; *Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society* / T. McCarthy (transl.). Boston, MA: Beacon Press, 1984. P. 10.

Критическая теория Хабермаса предлагает определенную образовательную программу, как и собственную методологию — в частности, идеологическую критику и экспериментальное исследование. Идеология — ценности, убеждения и инструкции, исходящие от господствующих групп, — представляет собой способ продвижения и узаконивания властными группами своих частных — секторальных — интересов за счет групп, отстраненных от власти. Идеологическая критика нацелена на разоблачение идеологической деятельности в различных сферах общественной жизни и образования, разоблачение узаконенных интересов, какие навязываются под прикрытием всеобщего блага, подталкивая к сознательным или подсознательным действиям, направленным на укрепление системы, которая оставляет своих участников во власти или вне ее (т.е. укрепление системы, подавляющей интересы, которые могли быть приемлемыми для всех). Подобные ситуации не являются естественными, но представляют собой такие процессы или их последствия, где интересы и власть находятся под защитой и подвержены подавлению, что и должна, среди прочего, продемонстрировать идеологическая критика.

Хабермас<sup>5</sup> предлагает поэтапную разработку идеологической критики.

*Этап 1:* описание и трактовка существующей ситуации — герменевтическая процедура, нацеленная на осмысление текущей ситуации (отражающая, по Веберу, так называемые «понимающие» (*verstehen*) подходы в рамках парадигмы истолкования).

*Этап 2:* постижение причин, способствовавших возникновению существующей ситуации в том виде, какова она на данный момент, — процедура по определению причин и целей ситуации, оценке их легитимности, предполагающая анализ интересов и идеологии, действующих в некоторой ситуации, их силы и законности (одновременно в микро- и макросоциологических терминах). В ранних работах Хабермаса данная процедура сравнивается с психоанализом как способом донесения до сознания «пациентов» сущности тех подавленных, искаженных и гнетущих условий, которые препятствуют полному, завершенному и корректному пониманию их положения, ситуации и поведения. Итогом подобного воздействия и исследования должны стать

<sup>5</sup> *Habermas J. Knowledge and Human Interests. P. 230.*

освобождение и эмансипация. В данном случае критика призвана продемонстрировать индивидам и группам, что их убеждения и действия могут подвергаться идеологическому искажению и в результате навсегда сохранять социальный порядок или положение дел, которые противоречат демократической свободе, интересам и полномочиям<sup>6</sup>.

*Этап 3:* разработка программы по изменению сложившейся ситуации — программы, направленной на движение к эгалитарному обществу.

*Этап 4:* оценка реальных достижений новой, эгалитарной ситуации.

Идеология не ограничивается теорией, но напрямую влияет на практику. Педагогическая методология, построенная на базе критической теории, есть не что иное, как исследование действием<sup>7</sup>. Подобное экспериментальное исследование наделяет властью тех, кто действует в рамках контекстов образования, так что они одновременно становятся движущей силой как исследовательской работы, так и практики. В этом смысле необходимо, чтобы исследование действием было облечено властью и было свободным, или критическим. Участники подобной деятельности получают «голос»<sup>8</sup>, возможность принятия решений, а также контроль над своим окружением и профессиональной жизнью. Другой вопрос, предполагает ли исследование действием настолько жесткие требования о наделении полномочиями, настолько этого хотят их сторонники, или же подобного рода изучение, направленное на изменения и контроль, должно быть относительно безвластным в отношении тех, кому поручено осуществление изменений в образовательной сфере.

Теория Хабермаса об определяющих знании интересах пытается обнаружить *интересы* в действии, в частности ситуации, а также исследовать законность этих интересов<sup>9</sup>, устанавли-

<sup>6</sup> См. также: Carr W., Kemmis S. *Becoming Critical*. Lewes: Falmer, 1986. P. 138–139.

<sup>7</sup> Callawaert S. *Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu* // Popkewitz T., Fendler L. (eds). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. L.: Routledge, 1999.

<sup>8</sup> Carr W., Kemmis S. *Op. cit.*; Grundy S. *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer, 1987.

<sup>9</sup> Habermas J. *Theory and Practice* / J. Viertel (transl.). L.: Heinemann, 1974. P. 12.

вая, насколько они отвечают идеалам равенства и демократии. Это *преобразовательная* теория, направленная на изменение общества и индивидов во имя социальной демократии. В этом отношении цель критического исследования в области образования — чрезвычайно практическая: способствовать осуществлению более справедливого, эгалитарного общества, где личные и коллективные свободы реализуются на практике, и искоренять проявления и эффекты от действий незаконной власти. Таким образом, сторонники критической теории, критически настроенные педагоги-теоретики, учителя и исследователи больше не могут заявлять о своем нейтралитете, как идеологическом, так и политическом.

Хабермас предлагает, чтобы знание служило различным интересам, а социальный анализ строился в терминах, определяющих знание интересов, действующих в обществе. Он утверждает, что интересы формируются социумом и являются «определяющими знание», поскольку систематизируют и определяют то, что может считаться объектом и типом знания. Интересы обладают идеологической функцией<sup>10</sup>: например, результатом «технического интереса» может стать сохранение властных полномочий за определенными группами и лишение полномочий тех, кто и так бесправен, т.е. усиление и утверждение сложившегося общественного *status quo*. Существующему положению вещей угрожает «освободительный» интерес. С этой точки зрения знание не нейтрально. Какое именно знание будет наделено ценностью, определяется общественной и позиционной властью сторонников этого знания — сообществом ученых. Знание и дефиниции знания отражают интересы сообщества ученых, действующих в рамках определенной парадигмы<sup>11</sup>.

Предложенное Хабермасом<sup>12</sup> определение знания, обладающего ценностью, и моделей понимания строится вокруг трех когнитивных интересов: 1) предсказание и контроль; 2) понимание и интерпретация; 3) освобождение и свобода. Он называет их *техническим*, *практическим* и *освободительным* ин-

<sup>10</sup> Morrison K. R. B. Habermas and the School Curriculum: unpubl. Ph.D. thesis. School of Education, University of Durham, 1995.

<sup>11</sup> См., например: Kuhn T. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962.

<sup>12</sup> Habermas J. Knowledge and Human Interests.

тересом соответственно. *Технический* интерес характеризует научный, позитивистский метод, акцентирующий внимание на законах, правилах, прогнозировании и контроле поведения. Он предполагает пассивные объекты исследования и инструментальное знание. Иллюстрацией *практического* интереса является герменевтическая, интерпретационная методология, наметенная в качественных подходах к пониманию и исследованию образования (например, символический интеракционизм). В данном случае исследовательская методология направлена на прояснение, понимание и интерпретацию коммуникационных систем «говорящих и действующих субъектов»<sup>13</sup>. Герменевтика акцентирует внимание на взаимодействии и языке и стремится к видению ситуации глазами ее участников, соответствуя веберовскому принципу *verstehen*. В основе данного подхода лежит предпосылка, что реальность конструируется социумом. Действительно, Хабермас<sup>14</sup> призывает социологию стремиться к пониманию фактов общественной жизни как социально детерминированных, сквозь призму их культурной локации. Герменевтика предполагает раскрытие смыслов взаимодействующих субъектов, восстановление и реконструкцию намерений участников некоторой ситуации, что подразумевает анализ значения в социальном контексте. Целью исследования становится не столько событие, сколько его значение.

*Освободительный* интерес включает два предыдущих: без них он невозможен, но всегда следует после них<sup>15</sup>. Он связан с праксисом и представляет собой действие на основе достигнутой в результате рефлексии информации, целью действия является освобождение. Двойственной целью данного интереса становится разоблачение деятельности власти и осуществление социальной справедливости, причем предполагается, что доминирование и подавление препятствуют полной реализации личных и общественных свобод<sup>16</sup>. Основная задача этого определяющего знание интереса, как и самой критической теории,

<sup>13</sup> *Habermas J. Theory and Practice*. P. 8.

<sup>14</sup> *Idem*. On the Logic of the Social Sciences / S. Nicholsen, J. Stark (transl.). Oxford: Polity Press: Basil Blackwell, 1988. P. 12.

<sup>15</sup> *Idem*. Knowledge and Human Interests. P. 211.

<sup>16</sup> *Idem*. Communication and the Evolution of Society. L.: Heinemann, 1979. P. 14.

состоит в том, чтобы привести к такому пониманию факторов несвободного поведения, ведущих к угнетению, подавлению и бедности, которое способствовало бы их устранению<sup>17</sup>.

Работа Хабермаса оказывает непосредственное влияние на образование, охватывая, например, составление, цели и содержание учебных планов, педагогику, процедуру оценивания, исследовательские проекты. На уровне составления учебных планов предложенные Хабермасом определяющие знание интересы могут быть положены в основу трех различных методик<sup>18</sup>:

1) рационалистический/бихевиористский взгляд на учебный план как на «продукт» — отражает «технический», определяющий знание интерес<sup>19</sup>; является прототипом бюрократизированной и инструментальной учебной программы;

2) гуманистический, объяснительный, прагматический взгляд на учебный план как на «практику» — можно отождествить с «процессуальным» подходом Стенхауса<sup>20</sup> (описание и понимание неожиданностей в образовательном процессе, а не попытка установить их последствия, например, в «эксплицитных задачах» Эйснера<sup>21</sup>) и с проектом учебного плана гуманитарных наук, воплощающими герменевтический определяющий знание интерес;

2) экзистенциальный, уполномочивающий, идеологически-критический взгляд на учебный план как на «праксис»<sup>22</sup>, иллюстрирующий освободительный интерес. В данном случае этот интерес реализуется благодаря проблематизации учебной программы, например через исследование действием, через принятие «целей третьего типа» — тех целей, какие имеют отноше-

<sup>17</sup> Habermas J. The Theory of Communicative Action. P. 194–195.

<sup>18</sup> См., например: Carr W., Kemmis S. Op. cit.; Grundy S. Op. cit.; Young R. A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future. L.: Harvester Wheatsheaf, 1989.

<sup>19</sup> См., например: Tyler R. Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1949; Taba H. Curriculum Development: Theory and Practice. N.Y.: Harcourt Brace, 1962.

<sup>20</sup> Stenhouse L. An Introduction to Curriculum Research and Development. L.: Heinemann, 1975.

<sup>21</sup> Eisner E. The Art of Educational Evaluation. Lewes: Falmer, 1985.

<sup>22</sup> См.: Freire P. Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin, 1972; Stenhouse L. Op. cit.; Apple M. Ideology and Curriculum. L.: Routledge & Kegan Paul, 1979; Idem. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? // Teachers College Record. 1993. Vol. 95. No. 2. P. 222–241.

ние к проблемам и принципам их решения. Это происходит и через утверждение освободительных и критических вопросов в рамках учебного плана (например, разработанные Фрейре программы обучения грамотности<sup>23</sup>) или программ социального исследования. Основное внимание уделяется вопросам «чья это учебная программа?», «в чьих интересах она реализуется?», «кто узаконивает эти интересы?»

Знание не является нейтральным, и учебный план становится территорией идеологических споров. В данном случае изучение социологии учебного знания указывает на то, как тем, кто обладает властью, следует удерживать эту власть благодаря учебным программам, которые придают знанию и власти законный статус. Этого можно достичь, например, в результате придания властными группами высокого статуса «официальному» знанию и через дифференцированный доступ к его использованию. Социология учебного знания выступает за то, чтобы учебный план являлся предметом идеологической критики и одновременно поддерживал ее среди учеников.

Освободительная учебная программа способствует наделению учеников полномочиями в отношении как содержания, так и процесса. Она становится источником общих демократических ценностей и обязательств, дает учащимся право голоса и лежит в основе реализации индивидуальных и коллективных экзистенциальных свобод. Критика и практика объединяются здесь в целях сочленения учебной программы, детально исследующей культуру и реальный опыт власти, доминирование и угнетение, — иными словами, подвергает цели, задачи и содержание учебной программы идеологической критике и создает программы по поддержке групп, наделенных властными полномочиями.

В терминах *содержания учебного плана* работа Хабермаса предполагает несколько важнейших объектов для идеологической критики, например: изучение средств массовой информации; социологические исследования и гуманитарные науки; культурология; политология; основы гражданства и права; равные возможности; могущество и власть; образование и общество; образование и экономика; личное и общественное образование; коммуникация; эстетическое образование.

<sup>23</sup> Freire P. Op. cit.

В частности, концепция Хабермаса инспирировала исследования в области *критической педагогики*, оказав влияние на таких авторов, как А. Жиру<sup>24</sup> и М. Эппл<sup>25</sup>. Критическая педагогика представляет собой раздел теории образования, проблематизирующий поставленные перед ним вопросы и посвященный развитию идеологической критики, выбору и принятию решений по поводу целей образования, планирования учебных программ, содержания, стилей преподавания и обучения, практики оценивания и развития. Критическая педагогика стремится двигаться от неравенства и «подавления интересов, разделяемых всеми», к свободе, равенству, социальной справедливости и братству, точнее, к личному и коллективному освобождению.

Обращаясь к терминологии школьных методов обучения, на базе концепции Хабермаса можно выделить восемь педагогических принципов, в основу которых будут положены определяющие знание интересы<sup>26</sup>: 1) необходимость в сотрудничестве и совместной работе; 2) необходимость в работе, основанной на дискуссии<sup>27</sup>; 3) необходимость в независимом, эмпирическом, гибком обучении; 4) необходимость в обучении, основанном на договоренности; 5) необходимость в обучении, связанном с обществом, в целях развития понимания и познавательного интереса к своему окружению со стороны учащихся; 6) необходимость в деятельности, направленной на принятие решений; 7) необходимость в расширении права учащихся на высказывание собственной точки зрения; 8) необходимость предоставить учителям возможность действовать в качестве «интеллектуалов, способных на преобразования»<sup>28</sup>, стимулируя идеологическую критику.

<sup>24</sup> Giroux H. Theory and Resistance in Education. L.: Heinemann, 1983.

<sup>25</sup> Apple M. Ideology and Curriculum.

<sup>26</sup> Morrison K. R. B. Habermas and Critical Pedagogy // Critical Pedagogy Networker. 1996. Vol. 9. No. 2. P. 1–7.

<sup>27</sup> Young R. Op. cit.

<sup>28</sup> Aronowitz S., Giroux H. Education under Siege. L.: Routledge & Kegan Paul, 1986. К числу интеллектуалов, способных на преобразования, можно отнести педагогов, в сознании своих учеников критически подходящих к вопросам учебных планов и школьного обучения и ставящих под сомнение действующие идеологию, ценности и интересы образования. Они стремятся к повышению политического самосознания учащихся и помогают им глубже понимать их собственную жизненную ситуацию.



Критическая педагогика исходит из убеждения, что учителям следует работать, опираясь на реальный жизненный опыт их учеников, приобретаемый в процессе обучения, а не навязывать им учебную программу, поддерживающую социальное неравенство. Берясь за это начинание, учителя преобразовывают знакомый ученикам опыт доминирования и наделяют их полномочиями, способными привести к «освобождению» и торжеству полной демократии. Объектом исследования должен стать скрытый идеологический посыл повседневного опыта учеников: фактов притеснения, отсутствия права высказать собственное мнение, оторванности их культуры и «голоса» от системы образования и возможности принятия решений. Приходя к пониманию подобных явлений, мы делаем первый шаг к их преодолению. Педагоги и ученики совместно движутся к личной независимости в рамках демократического и справедливого общества. В отличие от единого учебного плана, предписанного «сверху», как и программ, обусловленных культурой, с которыми ученик знакомится как с данностью, критическая педагогика рассматривает учебный план как форму культурной политики. В ее основу положено предположение, что *участвующие в учебном плане* (а не его *адресаты*) ставят под сомнение и критикуют содержащиеся в нем сигналы культуры и господства, заменяя их «языком возможности»<sup>29</sup> и наделением полномочиями. Часто итогом такой работы становится учебный план, ориентированный на общество, т.е. связывающий школы с такими социальными проектами, которые поддерживают демократию прямого участия. Таким образом, учебный план служит интересам школы, воспроизводящей не культурное окружение или идеологию, но выполняющей функции общественной критики.

Доктрина Хабермаса наводит на мысль о пяти критериях, лежащих в основе *образовательного исследования, исследования действием* и *процедуры оценивания*. Итак, эти процедуры должны отвечать: 1) принципу партнерства и совместности в согласованном стремлении к пониманию; 2) принципу использования методологии принятия решений; 3) принципу небюрократичности с сохранением общей идеи и методов ее достижения, т.е. контроль над ситуацией находится в руках всех заинтересованных сторон; 4) принципу освобождения, наде-

<sup>29</sup> Giroux H. Theory and Resistance in Education.

ляющему все заинтересованные стороны возможностью стать участниками эгалитарного общества и реализовать собственные жизненные планы; 5) принципу критического отношения к позитивистской методологии. Все эти принципы используются в исследованиях действием и феминистских исследованиях<sup>30</sup>.

Позднее Хабермас признал ошибочность своей юношеской попытки вывести социальную теорию из эпистемологии<sup>31</sup>. Отступая от данной концепции, он делает «коммуникативный поворот», источник которого все же обнаруживается в ранних работах<sup>32</sup>. Хабермас стремится предложить свое видение того, как вырваться за пределы «инструментальной рациональности» веберовской «железной клетки бюрократии» (сам Хабермас называет это явление «колонизацией жизненного мира» «правящими средствами массовой информации», власти, законом и бюрократизацией)<sup>33</sup>. Решение проблемы он видит в движении к «коммуникативной рациональности», которая придерживается принципов «идеальной речевой ситуации». Ее элементами являются: 1) свобода вступать в беседу, контролировать сомнительные требования, оценивать объяснения, корректировать

<sup>30</sup> См., например: *Kemmis S. Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation // Journal of Curriculum Studies. 1982. Vol. 14. No. 3. P. 221–240; Carr W., Kemmis S. Op. cit.; Grundy S. Op. cit.; Kemmis S. Action Research // Keeves J. P., Lakomski G. (eds). Issues in Educational Research. Oxford: Elsevier Science Ltd., 1999; Cohen L., Manion L., Morrison K. R. B. Research Methods in Education. 5th ed. L.: Routledge, 2000.*

<sup>31</sup> *Habermas J. Questions and Counterquestions // Bernstein R. J. Habermas and Modernity. Oxford: Polity Press; Basil Blackwell, 1985.*

<sup>32</sup> *Idem. Toward a Theory of Communicative Competence // Inquiry. 1970. Vol. 13. P. 360–375; Idem. Communication and the Evolution of Society. L.: Heinemann, 1979. Подтверждение данной теории можно найти в следующих работах: Idem. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society; Idem. The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System / T. McCarthy (transl.). Boston, MA: Beacon Press, 1987. Ее предпосылкой во многом является теория «восстановительной науки», мощная критика которой представлена в работе Элфорда: Alford C. Is Jürgen Habermas's Reconstructive Science Really Science? // Theory and Society. 1985. Vol. 14. No. 3. P. 321–340.*

<sup>33</sup> *Habermas J. The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society; Idem. The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System.*

заданную концептуальную структуру, оценивать обоснования, видоизменять стандарты, детально исследовать политическую волю и использовать речевые акты; 2) ориентация на взаимопонимание между участниками дискурса, уважение к их правам как к правам равных и независимых партнеров; 3) заинтересованность в достижении в ходе дискуссии консенсуса, основанного исключительно на силе аргументации, но не позиционной силе участников, особенно доминирующих; 4) соблюдение в рамках речевых актов требований истинности, следования законам, искренности и понятности. Согласно Хабермасу, демократия и равенство коренятся не столько в деятельности власти и доминировании, сколько в стремлении к рациональному поведению и консенсусу, основанным на рациональном поиске истины, которая достигается лишь в ходе дискуссии.

Обращаясь к педагогической терминологии, можно сказать, что предложенная Хабермасом концепция коммуникативной рациональности выступает за сокращение тенденции к технизму, регулирование бюрократизацией, а также расширение коммуникации и дискурсивной, рациональной идеологической критики образования, учебных программ и педагогической практики. В частности, данные цели можно реализовать в результате: 1) расширения полномочий и свобод учащихся; 2) отмены узко инструментальных учебных планов; 3) гарантии того факта, что образование способствует равенству и демократии; 4) повышения независимости учащихся, права голоса и культурной власти; 5) совместного обучения; 6) совершенствования эстетического образования и неинструментальных форм рациональности; 7) развития в учениках гибкости и способностей к принятию решений; 8) критического исследования контекстов культуры и окружения, в которые встроена культурная биография личности и общества; 9) развития договорного обучения; 10) постановки проблемы равных возможностей; 11) развития гражданского самосознания в демократиях прямого участия; 12) гарантии политического образования и изучения тем, отвечающих потребностям политики; 13) свободного взгляда на «основы» учебного плана, где образование имеет свой собственный итог, а не обеспечивает посторонние результаты согласно инструменталистской трактовке; 14) совершенствования взаимной коммуникации в рамках, а также посредством образования.

Многие авторы, находящиеся под влиянием Хабермаса<sup>34</sup>, признают, что данная инициатива предполагает чувствительность к политической ситуации, поскольку побуждает критически оценивать легитимность учебной программы и педагогической практики принятия решений. Данная концепция представляет собой также вызов существующему представлению о важном, обладающем высоким статусом знании<sup>35</sup>.

Перед лицом постмодернистских критиков<sup>36</sup> Хабермас — непоколебимый защитник модернизма<sup>37</sup>, утверждающий, что модернистский проект не только не исчерпал себя, но, в отличие от постмодернизма, открывает перед обществом блестящие перспективы освобождения. Отметим при этом, что целый ряд аспектов теории Хабермаса действительно уязвимы для критики: это и чрезмерный акцент на рациональности<sup>38</sup>; приемлемость для ученого консенсусной теории истины, на которой строится его работа<sup>39</sup>; его понимание силы управляющих групп, направленной на поддержание собственной власти<sup>40</sup>; предполагаемая взаимосвязь между идеологической критикой и освобождением<sup>41</sup>; патологический базис его ранних работ<sup>42</sup>; отождествление освобождения индивида с освобождением общества; поддержка собственной политической программы, которая может быть не менее идеологической, чем критикуемые им самим<sup>43</sup>; реляти-

<sup>34</sup> См., например: *Apple M. Ideology and Curriculum; Anyon J. Op. cit.; Giroux H. Theory and Resistance in Education; Idem. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. L.: Routledge, 1992; Gore J. The Struggle for Pedagogies. L.: Routledge, 1993.*

<sup>35</sup> *Morrison K. R. B. Habermas and the School Curriculum.*

<sup>36</sup> См., например: *Giroux H. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education.*

<sup>37</sup> *Habermas J. The Philosophical Discourse of Modernity. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1987.*

<sup>38</sup> См., например: *Giroux H. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education.*

<sup>39</sup> *Lakomski G. Critical Theory // Keeves J. P., Lakomski G. (eds). Issues in Educational Research. Oxford: Elsevier Science Ltd., 1999. P. 174–183.*

<sup>40</sup> *Morrison K. R. B. Habermas and the School Curriculum.*

<sup>41</sup> *Ibid.*

<sup>42</sup> *Ibid.*

<sup>43</sup> См., например: *Roderick R. Habermas and the Foundations of Critical Theory. Basingstoke: Macmillan, 1986. P. 71.*

визм, присущий его работам<sup>44</sup>; двусмысленность предложенных им определяющих знание интересов и их теоретического статуса; его пренебрежение к процессу руководства социальными преобразованиями<sup>45</sup>; некорректность предложенного им подхода к проблеме субъективности<sup>46</sup>; смещение идеологической критики и социальной теории<sup>47</sup>; утопический и грешащий обобщениями характер его работ<sup>48</sup>; отвлеченность теории<sup>49</sup>; убеждение в том, что его теория относится к философии науки, не будучи при этом связанной с наукой<sup>50</sup>; невнимание к проблематике феминизма<sup>51</sup>; чрезмерное внимание к теме коммуникации как способу достижения общественного прогресса.

Вопреки этим достаточно резким замечаниям, работа Хабермаса обеспечивает мощные теоретические основания для утверждения, что учебная программа и педагогика суть явления политические и требующие критической оценки. Теория образования и исследования в данной области, подпитанные идеями Хабермаса, приобретают реальную программу, в частности, направленную на детальное изучение таких вопросов, как взаимоотношение школы и общества (как школа способствует сохранению или устранению неравенства); влияние общества на устройство знания и учебных программ; критерии определения ценности знания; каким идеологическим интересам служит знание и каким образом оно порождает неравенство в обществе; как образование порождает и репродуцирует власть; чьи интересы обслуживает знание и насколько они легитимны (например, интересы богатых, белого населения, мужчин-представителей среднего класса в отличие от бедняков, людей с иным цветом

<sup>44</sup> Morrison K. R. B. Habermas and the School Curriculum.

<sup>45</sup> Lakowski G. Critical Theory.

<sup>46</sup> Fendler L. Making Trouble: Prediction, Agency, Critical Intellectuals // Popkewitz T., Fendler L. (eds). Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics. L.: Routledge, 1999. P. 169–188.

<sup>47</sup> Morrison K. R. B. Habermas and the School Curriculum.

<sup>48</sup> Ibid.

<sup>49</sup> Ibid.

<sup>50</sup> Miedama S., Wardekker W. L. Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy // Popkewitz T., Fendler L. (eds). Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics. L.: Routledge, 1999. P. 75.

<sup>51</sup> Morrison K. R. B. Habermas and the School Curriculum.

кожи и/или женщин). Важнее всего отметить, что неиссякающий интерес Хабермаса к проблеме демократии и равенства, предложенная им трактовка марксизма и его рекомендации по преодолению неистового техницизма как «управляющего механизма» в обществе «колонизации» делают его одним из ведущих философов XX столетия, чья работа оказала огромное влияние на педагогов-теоретиков.

См. также очерки об Эппле, Бернстайне, Эйснере, Фуко, Фрейре, Жиру и Грин в данной книге.

### *Основные сочинения Хабермаса*

Toward a Theory of Communicative Competence // Inquiry. 1970. Vol. 13. P. 360–375.

Towards a Rational Society / J. Shapiro (transl.). L.: Heinemann, 1971.

Knowledge and Human Interests / J. Shapiro (transl.). L.: Heinemann, 1972.

Theory and Practice / J. Viertel (transl.). L.: Heinemann, 1974.

Legitimation Crisis / T. McCarthy (transl.). L.: Heinemann, 1976.

Communication and the Evolution of Society. L.: Heinemann, 1979.

A Reply to My Critics // Thompson J., Held D. (eds). Habermas: Critical Debates. L.: Macmillan, 1982. P. 219–283.

The Theory of Communicative Action. Vol. 1. Reason and the Rationalization of Society / T. McCarthy (transl.). Boston, MA: Beacon Press, 1984.

Questions and Counterquestions // Bernstein J. R. Habermas and Modernity. Oxford: Polity Press; Basil Blackwell, 1985.

The Theory of Communicative Action. Vol. 2. Lifeworld and System / T. McCarthy (transl.). Boston, MA: Beacon Press, 1987.

The Philosophical Discourse of Modernity. Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology, 1987.

On the Logic of the Social Sciences / S. NicholSEN, J. Stark (transl.). Oxford: Polity Press; Basil Blackwell, 1988.

Moral Consciousness and Communicative Action / C. Lenhardt, S. NicholSEN (transl.). Cambridge: Polity Press; Basil Blackwell, 1990.

### *Дополнительное чтение*

Anyon J. Schools As Agencies of Social Legitimation // International Journal of Political Education. 1981. Vol. 4. P. 195–218.

Apple M. Ideology and Curriculum. L.: Routledge & Kegan Paul, 1979.

- Apple M.* The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? // *Teachers College Record*. 1993. Vol. 95. No. 2. P. 222–241.
- Aronowitz S., Giroux H.* Education under Siege. L.: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Bernstein R.* Habermas and Modernity. Oxford: Polity Press; Basil Blackwell, 1985.
- Callawaert S.* Philosophy of Education, Frankfurt Critical Theory and the Sociology of Pierre Bourdieu // Popkewitz T., Fendler L. (eds). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. L.: Routledge, 1999. P. 117–144.
- Carr W., Kemmis S.* *Becoming Critical*. Lewes: Falmer, 1986.
- Cohen L., Manion L., Morrison K. R. B.* *Research Methods in Education*. 5th ed. L.: Routledge, 2000.
- Eisner E.* *The Art of Educational Evaluation*. Lewes: Falmer, 1985.
- Fay B.* *Critical Social Science*. N.Y.: Cornell University Press, 1987.
- Fendler L.* Making Trouble: Prediction, Agency, Critical Intellectuals // Popkewitz T., Fendler L. (eds). *Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics*. L.: Routledge, 1999. P. 169–188.
- Freire P.* *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth, Penguin, 1972.
- Geuss R.* *The Idea of a Critical Theory*. L.: Cambridge University Press, 1981.
- Giroux H.* *Theory and Resistance in Education*. L.: Heinemann, 1983.
- Giroux H.* *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. L.: Routledge, 1992.
- Giroux H., McLaren P.* Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling // *Harvard Educational Review*. 1986. Vol. 56. P. 213–238.
- Gore J.* *The Struggle for Pedagogies*. L.: Routledge, 1993.
- Grundy S.* *Curriculum: Product or Praxis?* Lewes: Falmer, 1987.
- Kemmis S.* Seven Principles for Programme Evaluation in Curriculum Development and Innovation // *Journal of Curriculum Studies*. 1982. Vol. 14. No. 3. P. 221–240.
- Kemmis S.* *Action Research* // Keeves J. P., Lakowski G. (eds). *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 1999. P. 150–160.
- Kemmis S., McTaggart R.* *The Action Research Planner*. Victoria, Australia: Deakin University Press, 1981.
- Kolakowski L.* *Main Currents of Marxism Volume Three: The Breakdown* / P. S. Falla (transl.). Oxford: Clarendon Press, 1978.
- Kuhn T.* *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1962.
- Lakowski G.* *Critical Theory* // Keeves J. P., Lakowski G. (eds). *Issues in Educational Research*. Oxford: Elsevier Science Ltd., 1999. P. 174–183.

- McCarthy T.* The Critical Theory of Jürgen Habermas. L.: Hutchinson, 1978.
- Miedama S., Wardekker W. L.* Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy // Popkewitz T., Fendler L. (eds). Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics. L.: Routledge, 1999. P. 67–83.
- Morrison K. R. B.* Habermas and the School Curriculum: unpubl. Ph.D. thesis. School of Education, University of Durham, 1995.
- Morrison K. R. B.* Habermas and Critical Pedagogy // Critical Pedagogy Networker. 1996. Vol. 9. No. 2. P. 1–7.
- Pusey M.* Jürgen Habermas. L.: Tavistock, 1987.
- Rasmussen D. M.* Reading Habermas. Oxford: Basil Blackwell, 1990.
- Roderick R.* Habermas and the Foundations of Critical Theory. Basingstoke: Macmillan, 1986.
- Stenhouse L.* An Introduction to Curriculum Research and Development. L.: Heinemann, 1975.
- Taba H.* Curriculum Development: Theory and Practice. N.Y.: Harcourt Brace, 1962.
- Tyler R.* Basic Principles of Curriculum and Instruction. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1949.
- Young R.* A Critical Theory of Education: Habermas and Our Children's Future. L.: Harvester Wheatsheaf, 1989.



## Карл Берейтер (1930–...)

Д. Р. ОЛСОН

Прошрое столетие отмечено следовавшими одна за другой реформами образования, которые на какое-то время аккумулировали энергию, а затем теряли ее. Если мы, игнорируя контрреформы, обратим внимание на преобразования, потрясшие общество новизной и внутренней силой, мы обнаружим: практически всегда процессы, воспринимаемые как инновационные, применяются в сфере образования более просвещенным и гуманным способом и не воспринимаются как расширение границ возможного. Тем не менее относительно иных аспектов современной жизни мы признаем и вынуждены требовать непрерывного расширения этих границ... Однако этого не только не произошло в сфере образования, но люди к этому и не стремились. Мы просто не можем себе представить, что значит выйти за пределы возможного — в образовании. Я убежден: концепция, делающая учеников подлинными творцами знания, представляет собой первую за долгое время попытку раздвинуть эти пределы. Если она достигнет цели — а пока все свидетельствует как раз об этом — в конце концов она станет предвестником жизнеспособной реформы<sup>1</sup>.

Берейтер — психолог в сфере образования, чьи эмпирические исследования и теоретические разработки охватывают практически все аспекты данной области знания и выходят за ее пределы, затрагивая области политики, философии и технологии. Связующей нитью исследований Берейтера стало, по его же словам, желание «расширить границы возможного» в сфере образования. Однако к пониманию этой цели он пришел лишь

<sup>1</sup> Bereiter C. Artifacts, Canons, and the Progress of Pedagogy: A Response to Contributors // Smith B. (ed.). Liberal Education in a Knowledge Society. Chicago, IL: Open Court, 2002.

через несколько лет после завершения в 1959 году докторской диссертации в Университете Висконсина. Изучавший количественные методы исследования под руководством двух ведущих профессионалов в этой области — Честера Харриса и Джулиана Стэнли, — он начинает аналогичную карьеру. Одним из научных результатов тех лет стала статья «Устойчивые проблемы мониторинга изменений» (1963)<sup>2</sup>. Цитаты из нее до сих пор берутся за основу концептуальных проблем, не нашедших пока решения, которое бы удовлетворило все научное сообщество. Однако к моменту опубликования статьи Берейтер отказался от привычной ему исследовательской традиции. Он пришел к выводу: преобразования в образовательной сфере попросту невозможны, если источник их — исследование с жесткими ограничительными рамками, редуцирующее анализ к пределам существующих вариаций, будь то люди, условия или методы. Нужно более смелое экспериментирование. Движимый подобными убеждениями, Берейтер отправился в Учебную исследовательскую лабораторию при Университете Иллинойса, где полным ходом шли эксперименты в области машинного обучения.

В лаборатории Берейтер занимался вопросами дошкольного образования детей из малоимущих семей, чем привлек к себе внимание не только педагогов-теоретиков, но и средств массовой информации. Однако это исследование никак не использовало технологии обучения при помощи машин. Сама же область — дошкольное образование — бурно развивалась, не очертив еще свои «границы возможного». В результате образование было дополнено термином «прямое обучение» (*direct instruction*), подразумевающее выявление того, что необходимо выучить, и обучение этому знанию наиболее эффективным способом. Несмотря на то что данная методика была и остается предпочтительным методом для большинства видов обучения и воспитания, по отношению к маленьким детям оно было новым и многими воспринималось с возмущением. Книга Берейтера и Инглманна «Обучение малоимущих детей в дошкольных учреждениях» (1966)<sup>3</sup> стала классикой, даром что большая часть цитат

<sup>2</sup> *Bereiter C. Some Persisting Dilemmas in the Measurement of Change // Harris C. W. (ed.). Problems in Measuring Change. Madison, WI: University of Wisconsin Press, 1963. P. 3–20.*

<sup>3</sup> *Bereiter C., Engelmann S. Teaching Disadvantaged Children in the Pre-school. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1966.*

носила обвинительный характер. По словам Берейтера, книга стала культовой в том смысле, что все считали возможным порицать ее, даже не затрудняя себя прочтением. Однако предложенная Берейтером и Инглманном концепция дошкольного образования продемонстрировала: с помощью интенсивного прямого обучения дети, от которых не ждали никаких успехов в учебе, к моменту окончания детского сада могли достигнуть успехов в чтении и арифметике, сопоставимых с уровнем второклассников, и набирали высокие баллы в тестах на интеллект. Воздействие дошкольной работы оценить трудно. Сегодня в детских садах в умеренной форме достаточно часто используется прямое обучение. Несмотря на то что в целом сами учреждения остаются прежними, понимание интеллектуального потенциала детей, несомненно, изменилось.

Очевидно, что работа Берейтера в области дошкольного образования была антитеоретической. Как он заявил в 1968 году в одной из статей<sup>4</sup>, ни одно из теоретических направлений, доступных в то время исследователям детского образования — ни бихевиоризм в версии Скиннера, ни девелопментализм Пиаже — не имели отношения к главным вопросам педагогики: чему и как учить. Значительно большие надежды он возлагал на теоретический подход, лишь возникающий на педагогическом горизонте — позднее он получил название «когнитивизм». Своевременно предоставленный Фондом Гутгенхайма грант позволил Берейтеру посвятить целый год изучению этой новой науки и сопоставить ее с концепцией Дьюи. Сложившаяся позднее идея «расширения границ возможного» нуждалась в научном фундаменте — таком понимании интеллектуальных процессов, которое привело бы к открытию еще более мощных способов воздействия на них.

Совместно с Марлен Скардамалия Берейтер разрабатывает исследовательскую программу в Институте Онтарио по изучению образования (в Торонто): от изучения психологии письма к проблематике интенционального обучения, созданию оснащенной компьютерами среды и социальных сетей. Прделанная работа стала не просто еще одним шагом в ряду многих,

<sup>4</sup> *Bereiter C. Psychology and Early Education // Brison D. W., Hill J. (eds). Psychology and Early Childhood Education. Monograph Series No. 4. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education, 1968. P. 61–78.*

но качественным скачком в стимулировании интеллектуальных достижений детей. В течение восьми лет начиная с 1976 года Берейтер и Скардамалия провели множество экспериментов, проработав практически все темы, имеющие отношение к когнитивным способностям. Более всего их интересовал вопрос, который другие ученые обходили вниманием: как это возможно, чтобы дети могли писать так хорошо, как они это делают, причем в действительности почти не задумываясь о процессе? Ответ, к какому они пришли, был назван «моделью изложения знания» (knowledge-telling model): текст составляется без особых усилий согласно заданной теме и жанру, практически не затрагивая при этом знаний пишущего. Это была, можно сказать, универсальная модель детского письма, которая резко отличалась от «модели преобразования знания» (knowledge-transforming model), применяемой профессиональными писателями. Несмотря на то что обе модели были разработаны для получения ответов на научные вопросы, они затрагивали также и проблематику образования. Модель изложения знания идеально подходит к письменным школьным заданиям, главное требование к которым заключается в том, чтобы они были выполнены за определенное время. Действительно, стандартная рекомендация в школьных методических пособиях по написанию эссе в точности отражает эту модель: выбрать тему, сократить ее до разумных пределов, подобрать необходимый материал, правильно организовать его, подготовить черновик, отредактировать, написать итоговую версию. Недостатки данной модели заключаются в том, что она вряд ли подходит для каких-либо иных разновидностей письменных работ, отличных от школьных заданий, куда она заложена имплицитно.

Наблюдения Берейтера и Скардамалия по поводу письменной речи оказались применимы и для анализа процесса чтения, что позволило предположить: это общая модель, характеризующая учебную программу в целом. Школьные задания и стратегии их выполнения, которыми пользуются ученики, взаимно эволюционируют, до тех пор пока не достигается устойчивого состояния гармонии между этими заданиями и попытками учеников минимизировать время и мыслительные усилия. Сходным образом развивается и практика оценивания, приводя в результате к практически неизменной комбинации задания, испытания и стратегии. В этот же период другие исследователи

анализировали удивительные масштабы и устойчивость бытующих в среде учеников искаженных представлений о научных фактах. Берейтера и Скардамалию заинтересовал вопрос, каким образом эти искажения могли так долго оставаться незамеченными? Судя по всему, подобно чтению и письму, наука в школах была представлена в адаптированной, упрощенной версии.

Многие критики образования сокрушались по поводу «падения уровня учебных программ», а в качестве очевидного решения предлагали повышение требований к их содержанию и ужесточение образовательных стандартов. В результате своих исследований Берейтер и Скардамалия столкнулись с более серьезной проблемой. Рассматривая занятия в классе как связный социокогнитивный процесс, который частично осуществляется учителем, а частично — учениками, они обнаружили: и в традиционной версии обучения, и в сфокусированной на ребенке «правильное» обучение подразумевает, что основная часть познавательных функций высокого уровня выполняется учителем, а на долю учеников остаются функции низкого уровня. И главное различие между версиями заключалось в доступном ученикам уровне контроля за элементами образовательного процесса низкого уровня. Для фундаментальных же изменений потребовалось бы передать ученикам и ряд элементов высокого уровня — таких как постановка задач, проблема понимания, соотношение нового знания с уже имеющимся, оценка достижений отдельных учеников и класса в целом, последующая корректировка действий на ее основе. Все перечисленное авторы назвали «высшими уровнями деятельности» (*higher levels of agency*) (1991)<sup>5</sup>.

Недостаточно просто заявить о существовании этих высших уровней деятельности учащихся и ожидать их поддержания в рамках установленных структур школьной жизни, сосредоточенных на заданиях и других видах активности (выбраны ли они самим учеником или назначены учителем). Школьное обучение должно быть полностью реструктурировано и сконцентрировано на собственных попытках учащихся, направленных на постижение мира и поиск собственного места в нем — дан-

<sup>5</sup> Scardamalia M., Bereiter C. Higher Levels of Agency for Children in Knowledge Building: A Challenge for the Design of New Knowledge Media // The Journal of the Learning Sciences. 1991. Vol. 1. No. 1. P. 37–68.

ная концепция часто провозглашается как идеал, но крайне редко реализуется на практике. Ученые полагали, что подобное реструктурирование в конце концов станет возможным, если в его основу будет положена расширенная трактовка устройства знания и использован мощный потенциал зарождающихся вычислений через компьютерную сеть, что позволит полностью перестроить поток информации в классных аудиториях. В результате в 1986 году стартовал проект CSILE — Компьютеризированная интенциональная обучающая среда. Он мгновенно привлек к себе внимание академического сообщества, показав: дети школьного возраста могут интересоваться такими глубинными проблемами, какие и не мыслились в образовательных нормативах. Проект продолжает расширение «границ возможного», привлекая гостей со всего мира к созданию проектов классных занятий и проводя эксперименты в десятке стран.

В то время как работа в Иллинойсе подарила миру термин «прямое образование» (*direct instruction*), в результате исследований в Торонто зазвучал термин «построение знания» (*knowledge building*). Став частью повседневного языка, подлинное значение терминов предсказуемо было утрачено: второй из них частенько используется для обозначения любого сколь-нибудь осмысленного обучения. Однако идея построения знания по первоначальной версии Берейтера является частью сложной концептуальной структуры, без понимания которой невозможно корректное представление о построении знания как особом виде деятельности. В серии статей, начиная с опубликованной в 1985 году «К решению парадокса обучения»<sup>6</sup> и заканчивая книгой «Образование и разум в эпоху знания» (2002), Берейтер берется за решение двух взаимосвязанных проблем: как психология может объяснить процесс приобретения все более и более сложного знания (проблема Пиаже) и как внедрить в процессы школьного обучения способы выработки знания, присущие науке (эта проблема тесно связана с идеей объективного знания Поппера, однако сам Берейтер предпочитал использовать термин «концептуальный артефакт»). Чтобы решение проблем психологии принесло пользу образованию, согласно Берейтеру, необходимо отказаться от метафоры «со-

<sup>6</sup> *Bereiter C. Toward a Solution of the Learning Paradox // Review of Educational Research. 1985. Vol. 55. P. 201–226.*

знания как вместилища», метафоры, ставшей обыденной. Вместо этого следует признать, что сознание «может поддерживать действия, основанные на знании, и при этом не содержать никаких правил, суждений, образов, зафиксированных событий и т.п., конвенционально считающегося основой знания»<sup>7</sup>. Данная концепция сознания постулируется в ряде разновидностей коннекционизма, и Берейтер подчеркивает их важность для образования, если мы хотим иметь дело с целым рядом результатов обучения, которые невозможно представить в виде правил, суждений и т.п. Важнейшая роль в данной концепции отводится глубине понимания.

Однако построение знания не тождественно становлению личности с широким кругозором. Это создание концептуальных артефактов, которые превращаются в публично доступные инструменты создания следующих концептуальных артефактов, — программ, или, другими словами, последовательно выстроенных дисциплин. В процессе создания, испытания и усовершенствования подобных артефактов ученики обогащаются знанием и в то же время создают концептуальные инструменты познания мира, которыми воспользуются впоследствии. Несмотря на то что минувшая половина столетия отмечена многочисленными попытками увлечь учащихся подлинными исследованиями, все они утратили базовую динамику процесса построения знания, о какой говорил Берейтер. Обращаясь к терминологии Поппера, можно сказать, что эти попытки были сфокусированы на мир 1, т.е. физический мир, и мир 2, или ментальный мир учеников, но совершенно игнорировали мир 3, населенный теориями и другими теоретическими конструкциями, которые и составляют процесс построения объективного знания в лабораториях и конференц-залах мира взрослых. Расширение «границ возможного», продемонстрированное проектом CSILE, есть подлинное отражение работы детей в мире 3.

См. также очерк о Пиаже в данной книге и очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

<sup>7</sup> Bereiter C. Keeping the Brain in Mind // Australian Journal of Education. 2000. Vol. 44. No. 3. P. 232.

*Основные сочинения Берейтера*

- Bereiter C., Scardamalia M.* The Psychology of Written Composition. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1987.
- Bereiter C., Scardamalia M.* Surpassing Ourselves: An Inquiry into the Nature and Implications of Expertise. Chicago, IL: Open Court, 1993.
- Implications of Postmodernism for Science, or Science As Progressive Discourse // Educational Psychologist. 1994. Vol. 29. No. 1. P. 3–12.
- Bereiter C., Scardamalia M.* Rethinking Learning // Olson D. R., Torrance N. (eds). Handbook of Education and Human Development: New Models of Learning, Teaching and Schooling. Cambridge, MA: Basil Blackwell, 1996. P. 485–513.
- Bereiter C., Scardamalia M.* Beyond Bloom's «Taxonomy». Rethinking Knowledge for the Knowledge Age // Hargreaves A., Lieberman A., Fullan M., Hopkins D. (eds). International Handbook of Educational Change. Dordrecht: Kluwer, 1998. P. 675–692.
- Keeping the Brain in Mind // Australian Journal of Education. 2000. Vol. 44. No. 3. P. 226–238.
- Education and Mind in the Knowledge Age. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002.
- Education in a Knowledge Society // Smith B. (ed.). Liberal Education in a Knowledge Society. Chicago, IL: Open Court, 2002.

*Дополнительное чтение*

- Brown A. L.* Design Experiments: Theoretical and Methodological Challenges in Creating Complex Interventions in Classroom Settings // The Journal of the Learning Sciences. 1992. Vol. 2. No. 2. P. 141–178.
- Case R., Okamoto Y.* The Role of Central Conceptual Structures in the Development of Children's Thought // Monographs of the Society for Research in Child Development. 1996. Vol. 61. No. 2. Serial No. 246.
- Koschmann T.* (ed.). CSCL: Theory and Practice of an Emerging Paradigm. Mahwah, NJ: LEA, 1996. P. 249–268.
- McGilly K.* (ed.). Classroom Lessons: Integrating Cognitive Theory and Classroom Practice. Cambridge, MA: MIT Press, 1994.
- Popper K. R.* Objective Knowledge: An Evolutionary Approach. Oxford: Clarendon Press, 1972.



# Пьер Бурдьё (1930–2002)

И. А. ИОХАННЕСОН, Т. С. ПОПКЕВИЦ

Социология восприятия социального мира, т.е. социология устройства представлений о мире, которые сами способствуют его истолкованию, должна стать частью общей социологии<sup>1</sup>.

За годы академической карьеры Бурдьё стал автором теоретических и эмпирических исследований в области философии, антропологии, социологии, образования, культуры и политики. В 1960-е годы он начал отдаляться от французской школы структуралистов, определившей его становление как ученого. Именно тогда его увлекла идея создания теоретических и методологических инструментов исследования для наук об обществе. Сам Бурдьё считал свое исследование частью социологии, хотя его идеи и методы в большей степени используются учеными, работающими в области социальных наук и образования. Работа Бурдьё была воспринята как новаторский перенос релятивистского понимания естественных наук на почву социальных наук, что свойственно традиции такого философского направления, как реализм<sup>2</sup>.

Наибольшую известность среди педагогов-теоретиков Бурдьё приобрел, вероятно, благодаря своим идеям об образованных социальных группах (профессиональных группах или классах), которые используют культурный капитал как социальную стратегию удержания или приобретения статуса и уважения в обществе. В числе самых известных книг Бурдьё: «Наследни-

<sup>1</sup> Bourdieu P. In *Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press, 1996, 1989. P. 130. После указания года английского издания приводится дата исходной публикации на французском языке. — *Примеч. ред.*

<sup>2</sup> Vandenberghe F. «The Real is Relational»: An Epistemological Analysis of Pierre Bourdieu's Generative Structuralism // *Sociological Theory*. 1999. Vol. 17. No. 1. P. 32–36.

ки» (в соавторстве с Ж.-К. Пассероном), «Различение», «Ното Academicus» и «Государственная знать». В книгах «Набросок к теории практики», «Логика практики» и «Приглашение к рефлексивной социологии» (в соавторстве с Л. Ваканом) и многочисленных очерках (например, очерке «Другими словами») излагается релятивистский подход автора к изучению социологии. В данных работах ему удалось удивительно творчески переплести множество понятий французской и континентальной социологии, лингвистики и философии, создав новаторский интеллектуальный проект социологии (источниками его работы стали, в частности, концепции Г. Башляра, Э. Дюркгейма, К. Маркса, М. Мосса и М. Вебера).

«Теория» Бурдьё представляет собой практическую теорию, основанную на масштабном исследовании, проводившемся группой ученых во Франции в течение сорока лет. Автор называет свой метод *рефлексивной социологией* — термин не только подразумевает способ отражения мира, но учитывает объективный и субъективный статус индивидов, являющихся частью общественной и дискурсивной структуры. Теория опирается на детальнейшую концептуальную рамку, описывая капитал (культурный, социальный, экономический, символический), принципы легитимации, социальные поля, габитус и социальные стратегии. Важными понятиями рефлексивной социологии Бурдьё являются также эпистемологическая рефлексивность и эпистемологические индивиды.

Для корректного ознакомления с теоретической позицией Бурдьё необходимо выделить два ключевых момента. Во-первых, его теория по своей сути является эпистемологической: она ориентирована на способ мышления и упорядочения мира, отвечающие требованиям серьезного исследования, но при этом не тождественна позитивистской теории операциональных понятий. Во-вторых, исследование позволило по-новому обратиться к вопросу взаимосвязи образования и проблемы социального воспроизводства, а также проанализировать механизмы, посредством которых случаи социального включения и исключения оказываются социологическими и историческими «фактами» в рамках релятивистского пространства.

Рефлексивная социология Бурдьё предлагает новый подход к пониманию интеллектуальной практики, идет ли речь о социологии, естественных науках или образовании. Ядром тео-

рии становятся понятия *эпистемологической рефлексивности* и *эпистемологических индивидов*. Для исследователя цель эпистемологической рефлексивности состоит в обнаружении «эпистемологического бессознательного его дисциплины»<sup>3</sup>. Подобная трактовка рефлексивности имеет, по меньшей мере, три ключевых отличия от других видов критики: «Во-первых, ее главной мишенью является не отдельный аналитик, но *социальное и интеллектуальное бессознательное*, ставшее неотъемлемой частью его аналитических инструментов и действий. Во-вторых, это должно быть скорее коллективное начинание, а не бремя одинокого ученого. И в-третьих, она стремится к усилению *эпистемологической безопасности дисциплины*, а не подвергает ее критике»<sup>4</sup>.

Эпистемологические индивиды отличаются от индивидов биологических тем, что они сконструированы из эпистемологических характеристик, носителями которых являются. Имеется в виду, что эпистемологическое бессознательное некоторой дисциплины изучается сквозь призму сконструированных обществом и историей принципов легитимации, действующих в границах *пространства социального*. Последний термин представляет собой метафору для объяснения феномена борьбы за власть. Например, в пространстве французского университета, которое Бурдьё исследовал в книге «*Homo Academicus*», позиции, доступные выбору индивидов, структурированы согласно двум конкурирующим принципам. Бурдьё и его коллеги составили список значимых образовательных факторов, определяющих возможности доступа к этим позициям: оконченная школа (какой она была), капитал академической власти, капитал научной власти, научный престиж (перевод работ на другие языки, цитирование), интеллектуальное признание, капитал политической и экономической власти, политические склонности университетской профессуры. Бурдьё обнаружил: пространство французского университета было организовано согласно двум антагонистическим принципам иерархии. С одной стороны, — социальная иерархия, в соответствии с унаследованным капита-

<sup>3</sup> Wacquant L. J. D. Toward a Social Praxeology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology // Bourdieu P., Wacquant L. J. D. An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992. P. 41.

<sup>4</sup> Ibid. P. 36. Курсив в оригинале.

лом, а также имеющимся в распоряжении индивида экономическим и политическим капиталом. А с другой стороны — особая, собственно культурная иерархия, отражающая величину капитала научной власти и интеллектуального признания. Это противостояние двух конкурирующих *принципов легитимации* — неотъемлемая часть самой структуры университетского поля<sup>5</sup>.

Позиция и методы эпистемологической рефлексивности могут быть положены в основу стратегии, отражающей скорее эпистемологическую и социальную позицию исследователя, но не знакомящей с субъективистской практикой. Последняя есть не более чем набор биографических данных, имеющих отношение к нашим убеждениям и к тому, откуда они у нас (от рождения, или мы пришли к ним путем размышлений).

Ключевые понятия идеи эпистемологической рефлексивности — *габитус* и социальные стратегии. Бурдьё истолковывает *габитус* как структурированные и структурирующие ментальные конструкции, с помощью которых индивиды воспринимают свои убеждения и поведение как вторую натуру. Тем не менее *габитус* не статичен — напротив: это непрерывное структурирование, неотъемлемая часть трансформационных процессов, результат социальных траекторий, ведущих к изменениям в ситуации индивидов, изменениям в отношении того, что считается капиталом в данном социальном поле<sup>6</sup>. Данные структуры усваиваются как некие «истины», и на их основе выстраивается понимание окружающего мира и убеждений, которые стоит отстаивать. Далее, Бурдьё описывает *габитус* как совместную инициативу, в результате которой социальный мир создается и воспроизводится в виде динамического пространства, где бытие отдельных участников связано с имеющимся в распоряжении капиталом.

Для объяснения того, как индивиды становятся участниками борьбы за символический капитал, Бурдьё использует идею *социальных стратегий*, каковые одновременно представляют собой сознательный, «рациональный» выбор, к которому мы прибегаем для реализации наших убеждений, и бессознательное использование этих убеждений. Участники пространства

<sup>5</sup> Bourdieu P. *Homo Academicus*. Cambridge: Polity Press; Stanford, CA: Stanford University Press, 1988, 1984. P. 48. Курсив в оригинале.

<sup>6</sup> *Idem*. In Other Words. P. 116.

французского университета (как и любого другого пространства) считают бесспорными, например, такие имеющиеся в распоряжении дискурсивные темы и культурные практики, которые могут быть заимствованы как их собственные. Они обращаются к данным темам и практикам, поскольку убеждены в их правильности, а вовсе не потому, что осознают себя участниками борьбы за удержание или приобретение власти в виде капитала. Как возможно, чтобы социальные стратегии одновременно были сознательными и бессознательными, лучше других объяснил, вероятно, сам Бурдьё: «Это происходит потому, что участники данных стратегий никогда не знают того, что они делают, в полной мере, и их деятельность обладает гораздо большим смыслом, чем известно о том им сами»<sup>7</sup>.

Понятие социальных стратегий имеет прямое отношение и к факту, что всегда есть ученые, отказывающиеся принять положение вещей в своем научном пространстве. Но и такие новаторы остаются игроками на этом поле — до тех пор пока участвуют в борьбе за то, что считается капиталом в их научной области. Из этого следует: начало и конец «объекта» изучения (любое социальное поле) находится там, где прекращается влияние принципов легитимации, где идея, практика или научное звание теряют статус символического капитала.

Бурдьё не затрагивает проблемы взаимоотношений структуры и действующего лица (агента), не уточняя, какой из феноменов есть главенствующий и определяющий. Причина кроется в том, что объектом изучения становится взаимосвязь индивидов и социальной структуры, а также тот факт, что социальное поле представляет собой такое пространство отношений, элементами которого не являются predetermined группы или совокупности. Как метафора, социальное поле конструируется в результате объективации взаимосвязи между принципами легитимации и индивидами, конкурирующими в рамках данного поля за обладание символическим капиталом.

Если концепцию Бурдьё рассмотреть в исторической перспективе, мы обнаружим: теоретический фундамент его работы на протяжении многих лет постепенно развивался, поскольку теоретические «сущности» постоянно корректировались ре-

<sup>7</sup> Bourdieu P. The Logic of Practice. Cambridge: Polity Press; Stanford, CA: Stanford University Press, 1990, 1980. P. 69.

зультатами очередных эмпирических исследований. Так, понятие социального поля возникло позднее идеи капитала. Одно из последних понятий — *поле власти* — представляет собой метафору, позволяющую рассматривать общество в целом. При помощи данного понятия Бурдьё обращается к вопросу возникновения социальных иерархий. Поле власти — это такая область, где обладатели различных типов капитала (культурного, экономического, социального) соревнуются в том, какой из данных капиталов станет символическим или легитимным. В большинстве обществ самое распространенное состязание происходит между теми, кто является держателем экономического и культурного капиталов и борется за их «меновую стоимость»<sup>8</sup>.

Множество концептуальных пересечений позволяют сопоставить работу Бурдьё в области образования с исследованиями других современных ученых. Одно из таких сравнений просится в отношении теории Бэзила Бернштейна, который тоже обращается к проблемам взаимоотношения социальных групп, знания и социальной дифференциации. Однако огромное влияние на работу Бернштейна оказала аналитическая философская традиция британских интеллектуалов, в то время как Бурдьё в большей мере находится под влиянием континентальной философской традиции, и в том важнейшее различие двух теорий. Параллель можно провести также между работами Бурдьё и Фуко, поскольку оба философа интерпретировали знание как «социальный факт», который следует подвергать социальному и историческому анализу. Книга «Политическая онтология Мартина Хайдеггера», как и более поздние произведения, посвященные проблеме колонизации сознания, где Бурдьё использует метод генеалогического исследования, еще раз подчеркивает факт концептуального сходства идей Бурдьё и Фуко. Разница подходов заключается в том, что размышления Бурдьё всегда погружены в социологический контекст, ядром которого становится взаимоотношение знания и социальной позиции акторов<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Wacquant L. J. D. Foreword // Bourdieu P. The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Cambridge: Polity Press, 1996, 1989. P. xi.

<sup>9</sup> См., например: Bourdieu P., Wacquant L. J. D. On The Cunning of Imperialist Reason // Theory, Culture, and Society. 1999. Vol. 16. No. 1. P. 4–58; Bourdieu P. The Social Conditions of the International Circulation of Ideas // Shusterman R. (ed.). Bourdieu: A Critical Reader. Oxford: Blackwell, 1999. P. 220–228.

В концепциях Бурдьё представлен всеобъемлющий способ изучения мира. Для тех, кто только начинает работать в рамках рефлексивной социологии, не существует простых методов «овладения» его идеями: его понятия часто кажутся запутанными и трудными для понимания, «туманными» и нечеткими. Причина весьма проста: окружающий мир всегда сложнее любой теоретической попытки его осмысления<sup>10</sup>. И даже несмотря на то что работы Бурдьё непросты для постижения, сквозящая в них «нечопорность» (и юмор) придают им особое звучание в глазах читателей, помогая им смело играть с содержащимися там идеями. Прекрасный способ приступить к изучению работ Бурдьё — начать с чтения его статей, собранных в сборнике «Другими словами», и работ по искусству, например, с книги «Различение». Они дадут начинающим исследователям возможность правильно увидеть, как индивиды используют культурные практики в качестве социальных стратегий приобретения символического капитала и стремятся если не приобрести подобную власть, то, по крайней мере, провести различие между собой и другими исходя из своих интересов. Встав на эти позиции, авторы эмпирических наблюдений, без сомнения, увидят, что игра с этими идеями, как и попытка с их помощью понять культурное поведение людей (и даже самих себя), вовсе не противоречит требованиям интеллектуальной строгости. Это и есть подлинный способ конструирования понятий в рамках общего концептуального подхода, названного рефлексивной социологией.

См. также очерки о Хайдеггере и Фуко в данной книге и очерк о Дюркгейме в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Бурдьё*

Список основных произведений Бурдьё занял бы несколько страниц, а перечень всех его работ составил бы небольшую книгу. Ниже приводится список литературы, имеющей отношение к вышеприведенному тексту, а также даются ссылки на некоторые книги на английском языке, в частно-

<sup>10</sup> Wacquant L. J. D. Toward a Social Praxeology: The Structure and Logic of Bourdieu's Sociology // Bourdieu P., Wacquant L. J. D. An Invitation to Reflexive Sociology. P. 23 (n. 41).

сти, сборники статей. Дата исходной публикации на французском языке приводится после указания года английского переводного издания.

*Bourdieu P., Passeron J.-C.* The Inheritors: French Students and Their Relations to Culture. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1979, 1964.

*Bourdieu P., Passeron J.-C.* Reproduction in Education, Society and Culture. L.: Sage, 1977, 1970.

Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press, 1977, 1972.

Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste. L.: Routledge & Kegan Paul; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1984, 1979.

The Logic of Practice. Cambridge: Polity Press; Stanford, CA: Stanford University Press, 1990, 1980.

Homo Academicus. Cambridge: Polity Press; Stanford, CA: Stanford University Press, 1988, 1984.

In Other Words: Essays Towards a Reflexive Sociology. Cambridge: Polity Press; Stanford, CA: Stanford University Press, 1990, 1982–1987.

The Political Ontology of Martin Heidegger. Cambridge: Polity Press; Stanford, CA: Stanford University Press, 1991, 1988.

The State Nobility: Elite Schools in the Field of Power. Cambridge: Polity Press, 1996, 1989.

Language and Symbolic Power / J. B. Thompson (ed.). Cambridge: Polity Press; Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.

*Bourdieu P., Wacquant L. J. D.* An Invitation to Reflexive Sociology. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1992.

Acts of Resistance: Against the Tyranny of the Market. N.Y.: The New Press, 1998.

### *Дополнительное чтение*

*Broady D.* Sociologi och Epistemologi. Om Pierre Bourdieus författarskap och den historiska epistemologin (in Swedish). Stockholm: HLS Förlag, 1991.



# Нил Постман (1931–2003)

Д. ИНБАР

Речь есть важнейшее и необходимое условие становления человека. Она делает нас людьми, сохраняет нашу человеческую сущность и фактически есть критерий человека... Нам не отделаться от смысла, когда язык становится инструментом, управляющим нашими мыслями... смысла, который нуждается в понимании<sup>1</sup>.

**П**райм-тайм. Мы в эфире. Это новая увлекательная телевизионная программа «Битва идей». «Итак, кто у нас сегодня в числе приглашенных? Список поистине впечатляющий! Неудивительно, что этот великолепный вечер с нами разделят множество друзей. И первый из них не кто иной, как профессор Нил Постман — один из величайших философов, работающий в области педагогики и теории коммуникации. Это не просто один из проводников лучших стандартов образования, но и обладатель премии Кристиана Линдбэка за непревзойденное искусство преподавания, автор более чем двадцати книг и двухсот статей, живущий бок о бок с нами в Нью-Йорке. Обладатель высших наград Нью-Йоркского университета, включая звание профессора с 1993 года и должность профессора кафедры экологии медиа имени Полетт Годар... прежде чем задать первый вопрос, давайте прервемся на рекламу».

«Итак, наш первый вопрос. Не могли бы вы объяснить простым человеческим языком, почему вы противник телевидения?» Глубоко вздохнув, профессор Постман отвечает: «Мне интересно вовсе не война против телевидения. Меня привлекает связь между видами человеческой коммуникации и уровнем культуры. Я пытаюсь осмыслить сдвиг от магии письма к магии электроники». «Потрясающе! — восклицает интервьюер, — телеви-

<sup>1</sup> Postman N. Amusing Ourselves to Death, Public Discourse in the Age of Show Business. N.Y.: Penguin, 1985. P. 9, 50.

дение — это действительно волшебство электроники». Постман снисходительно продолжает: «И телевидение, подобно другим средствам массовой информации, является частью процесса трансформации наших способов мышления, обучения и самовыражения». «Мне нравится это! — мгновенно реагирует интервьюер, — вы писали, что мы можем развлекаться до смерти. Так и есть?» (имеется в виду книга Постмана «Развлекаемся до смерти», 1985). «Пока что мы еще не собираемся умирать, а вот с пустыми мозгами покончить стоило бы», — таким был лаконичный ответ Постмана, в соответствии со стремительностью телеобщения. «Итак, новость дня состоит в том, что хороших новостей нет, а плохая новость...»

На этом мы прекратим наше воображаемое интервью; оно когда-то состоялось или могло бы состояться и отражает точку зрения Постмана на телевидение, которое есть «не что иное, как философия ораторского искусства»<sup>2</sup>, и «самое лучшее на телевидении — это его хлам»<sup>3</sup>, а «новость дня — всего лишь вымысел нашей технологической фантазии»<sup>4</sup>.

По мнению Постмана, современные электронные системы коммуникации, для которых не существует пространства и времени, эти феномены эпохи шоу-бизнеса, не могут заменить печатную эпоху экспозиции с ее моделями мышления, изучения и способов выражения. Эта новая эпоха утратила почти все характеристики, ассоциировавшиеся с природой дискурса. Она лишает нас искуской возможности мыслить концептуально и последовательно и пользоваться методом дедукции, она заставляет нас забыть о высочайшей ценности разума и порядка. Противоречия уже не вызывают у нас отвращения, мы больше не способны к беспристрастности и объективности, мы нетерпимы к замедленной реакции. Книгу «Развлекаемся до смерти» нам стоило бы прочесть как предупреждение о том, что образование находится под угрозой, и однажды обучение может перестать быть диалогом и превратится в развлекательную деятельность.

Идею Маршала Маклуэна о «средствах массовой информации как посланиях» Постман наполнил новым глубоким содержанием и довел до смыслового предела<sup>5</sup>.

<sup>2</sup> Postman N. Amusing Ourselves to Death. P. 17.

<sup>3</sup> Ibid. P. 16.

<sup>4</sup> Ibid. P. 8.

<sup>5</sup> Barrow R. Radical Education, A Critique of Freeschooling and Deschooling. L.: Martin Robertson, 1978.

Постман прошел долгий путь, чтобы достигнуть такого уровня своего влияния и стать одним из выдающихся философов и обвинителей «электронного образования». Его академическая карьера началась в 1959 году с курса по английскому языку, названному «американским вариантом английской грамматики». Два года спустя, все еще занимая должность доцента в Университете Нью-Йорка и готовясь стать заведующим кафедрой культуры и коммуникации, Постман, который к тому времени уже осознал беспрецедентное влияние телевидения на образование, воспринимал его как самый неизменный и притягательный источник информации и основной источник грамотности. Однако уже в этот период зарождаются его идеи, позднее воплотившиеся в книге «Развлекаемся до смерти». Несмотря на то что в работе «Телевидение и обучение английскому языку»<sup>6</sup> Постман мотивирует и поощряет учителей английского, желающих использовать в работе телевидение, он, очевидно, обуславливал полезность телевидения нашим стремлением получить информацию, стать прозорливее и приобрести творческие способности.

Начав карьеру с должности учителя начальной школы, Постман до сих пор сохранил романтическую веру в образование и живой дух оптимизма вопреки негативному влиянию, которое оказывает на обучение современная культура. Действительно, его последняя книга «Конец образования», после выхода в свет которой он был приглашен в Италию и награжден международной премией Сальваторе Валитучи<sup>7</sup>, написана с надеждой, что школу еще ждут изменения, которые снова откроют перед ней ее подлинные цели, ее «итоги». При этом Постман предупреждает: без серьезного обсуждения этих целей школьное обучение ожидает «конец», поскольку «лишенное смысла, обучение теряет и свою цель, а без цели школа становится местом заключения, а не центром заботы»<sup>8</sup>, и «чем быстрее мы осознаем это — тем лучше»<sup>9</sup>.

Безусловно, объектом критики Постмана являются вовсе не школы как таковые, а общество и современная культура, где

<sup>6</sup> *Postman N. (with the Committee on the Study of Television of the National Council of Teachers in English). Television and the Teaching of English. N.Y.: Appleton-Century-Crofts, 1961.*

<sup>7</sup> *Postman N. The End of Education: Redefining the Value of School. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1997.*

<sup>8</sup> *Ibid. P. 7.*

<sup>9</sup> *Ibid. P. xi.*

техника распространилась в невероятных масштабах, ведь школы — это всего лишь зеркало убеждений социума, отражающее то, что его граждане выставляют на обозрение. Соответственно школы испытывают на себе два противоречащих друг другу убеждения: одно нацеливает образование на критическое мышление, умение мыслить независимо, бороться с заблуждениями и исправлять их. Постман называет это — *обучение как подрывная деятельность*<sup>10</sup>. Согласно другому убеждению, школы учат воспринимать мир таким, каков он есть, подчинять себя правилам культуры, ее условиям и даже предрассудкам. Согласно Постману, это модель *обучения как сохраняющей деятельности*<sup>11</sup>. Фактически данная концепция отражает диалектический подход, присущий Постману и соавтору пяти его книг Чарльзу Вайнгартнеру. Суть подхода состоит в том, что для каждой «истинной» идеи может найтись альтернатива, противоположная «истинная» идея. Образование не тождественно школьному обучению, которое, по мнению Нила Постмана, хотя и может быть как подрывной, так и сохраняющей деятельностью, но в любом случае имеет четко очерченные пределы. Вот как, с известной долей иронии, Постман в двух словах описывает школьные годы: «У них позднее начало и ранний конец, а промежуток заполнен перерывами на летние каникулы, праздники и многочисленные освобождения по болезни»<sup>12</sup>. Когда в начале 1971 года на страницах журнала «The New York Times Magazine» Нила Постмана назвали «ведущим радикалом от образования»<sup>13</sup>, он категорически не согласился с таким определением, хотя всего лишь годом ранее опубликовал в соавторстве с Чарльзом Вайнгартнером справочник под названием «Мягкая революция»<sup>14</sup>: книга была адресована ученикам от пятнадцати до двадцати пяти лет и призывала к перевороту в школах.

В начале 1980-х годов Постман заставил педагогический мир задуматься о проблеме «Исчезновения детства»<sup>15</sup>. Для него са-

<sup>10</sup> Postman N., Weingartner C. Teaching As a Subversive Activity. N.Y.: Delacorte Press, 1969.

<sup>11</sup> Postman N. Teaching As a Conserving Activity. N.Y.: Delta, 1979.

<sup>12</sup> Idem. The End of Education. P. ix.

<sup>13</sup> Postman N., Weingartner C. Teaching As a Conserving Activity. P. 4.

<sup>14</sup> Idem. The Soft Revolution, A Student Handbook for Turning Schools Around. N.Y.: Delacorte Press, 1970.

<sup>15</sup> Postman N. The Disappearance of Childhood. N.Y.: Delacorte Press, 1982.

мого был очевиден ответ на вопрос «Детство: можно ли его сберечь?»<sup>16</sup> Если мы и дальше будем попадаться в ловушку наших технологий, нашего телевидения, детство как социальная структура просто обречено. Постман приводит краткую историю детства, дает ретроспективу становления и общественно-го воплощения данного понятия в его современной трактовке начиная с эпохи Ренессанса, особенно подчеркивая влияние изобретения печати. Далее он отмечает, как современное телевидение стирает границу между детством и взрослостью. Он утверждает, что общественное давление, особенно со стороны электронных средств массовой информации, ведет к концу детства как социальной структуры. Более того, американская культура представляется ему главным врагом детства и основным источником «Исчезновения детства» (1983), поскольку именно под ее влиянием дети выглядят, одеваются, разговаривают и ведут себя подобно взрослым. При этом Постман иронично замечает, что взрослые тоже стали чуть больше похожи на детей.

Существуют ли общественные институты, благодаря своей стойкости и силе убеждений способные сопротивляться процессу уничтожения детства? Постман оптимистично отвечает «да», и такими институтами являются семья и школа. Школы, какими мы знаем их сегодня, продукт развития печати, не так-то просто поддадутся нападкам на свою подлинную сущность. В том или ином виде, неважно, насколько ничтожными будут усилия, институт школы останется последней крепостью, защищающей детство. Однако пятнадцать лет спустя, как мы уже отмечали, на смену этой оптимистичной позиции приходит тревожное предупреждение, полное двойственного смысла, — «Конец образования»<sup>17</sup>. Теперь Постман призывает к переоценке ценностей школы, видя в этом последнюю возможность защитить школу как образовательную сущность. Но даже несмотря на это, Постман заканчивает эпилог такими словами:

Я верю в то, что школа выстоит, поскольку до сих пор еще не придумали лучшего способа открыть детям мир знания. Государственная школа выстоит, поскольку до сих пор еще не придумали лучшего способа создания общества. Нам удастся сохра-

<sup>16</sup> Postman N. Childhood: Can It Be Preserved? // *Childhood Education*. 1985. Vol. 61. No. 4. P. 286–293.

<sup>17</sup> *Idem*. The End of Education.

нить детство, поскольку, потеряв его, мы перестанем понимать, что значит быть взрослыми<sup>18</sup>.

Как учитель Постман все еще не утратил веру.

Ощущение технологического давления со стороны культуры заставляет Постмана задуматься, знаменует ли отрицание значимости детства общий упадок американской культуры. Не так-то просто ответить на вопрос, способна ли культура сохранять человеческие ценности и создавать новые, предоставляя современной технике безграничную власть и контроль над собственной судьбой — этот вопрос до сих пор остается открытым. Главная проблема состоит в том, что «Америка все еще не начала думать»<sup>19</sup> и все еще находится под огромным влиянием технологий XX столетия.

Десять лет спустя книгу «Технополия: капитуляция культуры перед техникой»<sup>20</sup> можно считать отсроченным ответом на этот вопрос. Безусловно, Постман отчетливо сознает, что техника *дружественна*, но у этого друга есть и темная сторона. Постман анализирует, когда, как и почему техника стала самым опасным врагом. С его точки зрения, технополия — это не только состояние культуры, но и состояние сознания. «Оно состоит в определении техники, которое означает, что культура ищет своего утверждения в технике и черпает из нее свой порядок»<sup>21</sup>. Техникализация, отражающая технологическое и бюрократическое смешение терминов и проблем, воспринимается как важная форма информационного и языкового контроля. Постман предупреждает:

Если мы определяем идеологию как множество допущений, которые мы просто осознаем, но которые при этом управляют нашими попытками осмысления и упорядочивания мира, то самым мощным идеологическим инструментом становится сама языковая техника<sup>22</sup>.

В этом состоит величайшая утрата символов. Техника отказывается от всех традиционных нарративов и символов, предпола-

<sup>18</sup> Postman N. The End of Education. P. 197.

<sup>19</sup> Ibid. P. 146.

<sup>20</sup> Postman N. Technopoly, The Surrender of Culture to Technology. N.Y.: Alfred A. Knopf, 1992.

<sup>21</sup> Ibid. P. 71.

<sup>22</sup> Ibid. P. 123.

гающих стабильность и упорядоченность, и вместо этого говорит о практических навыках, технической экспертизе и торжестве потребления. Дело не в том, что технологическое развитие не дает никаких преимуществ, просто «все технологические изменения есть не что иное, как фаустовская сделка с дьяволом»<sup>23</sup>. Он призывает педагогов не искать в новых технологиях исцеления от болезней образования, поскольку все эти проблемы имеют, скорее, социальную, моральную и духовную, а не техническую природу. Более того, концентрируя ресурсы и аккумулируя энергию на педагогических технологиях преподавания, мы лишь уходим от проблемы, чему же необходимо учить<sup>24</sup>.

Чтобы по-настоящему понять напряженное беспокойство Постмана в связи с влиянием техники на культуру в целом и образование в частности, необходимо иметь в виду лингвистические основания его теории. Будучи редактором журнала по общей семантике «Et Cetera», в 1986 году Постман награждается премией Джорджа Оруэлла за ясность литературного стиля — премия была присуждена ему Национальным советом преподавателей английского языка. В работах «Язык и системы»<sup>25</sup> и «Лингвистика»<sup>26</sup> Постман и его коллеги рассматривают лингвистику как «способ поведения, когда ты пытаешься выявить какую-то информацию и приобрести знания о языке»<sup>27</sup>. Далее, если мы посмотрим на методы научного исследования как на проявление должного образа работы человеческого разума — которая в свою очередь является непрерывным процессом познания, на который и нацелена лингвистика, — то в отношении лингвистических символов никак нельзя сказать, что они не важны. Действительно, если лингвистика открывает и использует символы, которые оформляют наше сознание и систематизируют наш способ мышления, то разница между чтением книги и просмотром телевизора становится очевидной, и мы гораздо лучше можем понять аргументацию Постмана. Приме-

<sup>23</sup> Ibid. P. 192.

<sup>24</sup> Postman N. Making a Living, Making a Life: Technology Reconsidered // College Board Review. 1995. Vol. 76–77. P. 8–13.

<sup>25</sup> Postman N., Damon H. C. Language and Systems. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston, 1965.

<sup>26</sup> Postman N., Weingartner C. Linguistics, a Revolution in Teaching. N.Y.: Delacorte Press, 1966.

<sup>27</sup> Ibid. P. 14.

чательный факт: «школа» на иврите — «beit seffer», где «beit» — «дом», а «seffer» — «книга», т.е. школа — это «книжный дом» или «дом книг».

Телевидению нужно восприятие, а не понимание<sup>28</sup>, в то время как «чтение невозможно без размышлений, рассуждений, воображения и оценки»<sup>29</sup>. То, что мы читаем, подобно оттиску будущего здания, и каждый читатель конструирует на его основе структуру, детали которой всегда уникальны.

Учиться читать — значит учиться оставаться верным правилам сложной логической и риторической традиции, которая требует от нас осторожно оценивать предложения и, конечно, непрерывно модифицировать смыслы как новые элементы, развертывающиеся перед нами в последовательности. Грамотный человек должен учиться, чтобы уметь размышлять и анализировать, быть терпеливым и упорным, всегда соблюдать равновесие и, глубоко поразмыслив, уметь сказать «нет» прочитанному<sup>30</sup>.

Еще в 1973 году в работе «Школьная книга»<sup>31</sup> Постман отметил, что школы как средство коммуникации и источник информации несостоятельны. Более того, традиционная школа больше не способна выжить экономически, состязаясь с электронными медиасредствами. Таким образом, на приближающийся конец тысячелетия он предрекал школам будущее «учебных прачечных самообслуживания». Они превратятся в пункты преподавания-обучения, которые откроют доступ к чему угодно всем желающим учиться. Там будут или могли бы изучаться не только текущие предметы, на период 1971 года включенные в общий учебный план, но и многие другие. Школы будут разбросаны повсюду, работая двадцать четыре часа в сутки. Любой человек сможет переделать урок столько раз, сколько потребуется, справится с любой задачей и никогда не станет объектом насмешек со стороны учителя или одноклассников за свою глупость<sup>32</sup>. Присоединяясь к Постману в его смелом прогнозе, я замечу, что, когда компьютер станет обыденным предметом

<sup>28</sup> Postman N. The Disappearance of Childhood. P. 78.

<sup>29</sup> Postman N., Weingartner C. Linguistics, a Revolution in Teaching. P. 182.

<sup>30</sup> Postman N. The Disappearance of Childhood. P. 76–77.

<sup>31</sup> Postman N., Weingartner C. The School Book, for People Who Want to Know What All the Hollering Is All about. N.Y.: Delacorte Press, 1973.

<sup>32</sup> Ibid. P. 116.



для каждого, такой дешевый, дружелюбный и доступный, он действительно вытеснит школу. Но только для масс или бедных слоев населения. Избранные — состоятельные люди, элита общества — смогут позволить себе образование и обучение в небольших школах, поскольку настоящее обучение было, остается и всегда будет результатом прямого живого человеческого диалога.

Работы Постмана заставили задуматься огромное количество людей — среди которых не только члены профессорских клубов, — вызывая глубокую обеспокоенность каждого неравнодушного человека.

У многих могут возникнуть сомнения, действительно ли Постман предложил решение проблем образования, хотя, с точки зрения самого ученого, безошибочных решений в настоящее время просто не существует. При этом не вызывает сомнений: Постман стал инициатором длительной дискуссии, взбудоражил наши мысли, заставил мир образования мыслить — причем мыслить иначе. Чего же еще желать?

### *Основные сочинения Постмана*

- The Politics of Reading // *Harvard Educational Review*. 1970. Vol. 40. No. 2. P. 244–252.
- Curriculum Change and Technology. Report to the President and the Congress of the United States by the Commission on Instructional Technology, Academy for Educational Development, Inc. Washington, DC, 1970.
- Media Ecology: A Growing Perspective // *Media Ecology Review*. 1973. Vol. 3. No. 3. P. 10–11.
- The Ecology of Learning // *English Journal*. 1974. Vol. 63. No. 4. P. 58–64.
- Postman N., Weingartner C.* Two Tests to Take — to Find out If Yours Is a «Great» School // *American School Board Journal*. 1974. Vol. 161. No. 1. P. 23–26.
- Whatever I Call It, It Is // *A Review of General Semantics*. 1974. Vol. 31. No. 1. P. 37–44.
- What An Educator Means When He Says... // *Journal of the International Association of Pupil Personnel Workers*. 1976. Vol. 20. No. 3. P. 153–156.
- Landmarks in the Literature: Where Have All the Critics Gone? // *New York University Education Quarterly*. 1977. Vol. 9. No. 1. P. 28–31.
- The First Curriculum: Comparing School and Television // *Phi Delta Kappan*. 1979. Vol. 61. No. 3. P. 163–168.

- The Information Environment // *A Review of General Semantics*. 1979. Vol. 36. No. 3. P. 234–245.
- Teaching As a Conserving Activity // *Instructor*. 1979. Vol. 89. No. 4. P. 38–42.
- Order in the Classroom! // *Atlantic*. 1979. Vol. 244. No. 3. P. 35–38.
- Landmarks in the Literature: The Limits of Language // *New York University Education Quarterly*. 1979. Vol. 11. No. 1. P. 29–32.
- Language Education in a Knowledge Context // *A Review of General Semantics*. 1980. Vol. 37. No. 1. P. 25–37.
- «The Ascent of Humanity»: A Coherent Curriculum // *Educational Leadership*. 1980. Vol. 37. No. 4. P. 300–303.
- Postman N., Fiske E. B.* Fine Tuning the Balance between Education and a Media Culture // *Teacher*. 1980. Vol. 98. No. 1. P. 28–30.
- Disappearing Childhood // *Childhood Education*. 1981. Vol. 58. No. 2. P. 66–68.
- The Day Our Children Disappear: Predictions of a Media Ecologist // *Phi Delta Kappan*. 1981. Vol. 62. No. 5. P. 382–386.
- Childhood's End // *American Educator: The Professional Journal of the American Federation of Teachers*. 1981. Vol. 5. No. 3. P. 20–25.
- Disappearing Childhood // *Childhood Education*. 1982. Vol. 58. No. 2. P. 66–68.
- The Disappearance of Childhood // *Children's Theatre Review*. 1983. Vol. 32. No. 1. P. 19–23.
- The Disappearing Child // *Educational Leadership*. 1983. Vol. 40. No. 6. P. 10–17.
- Engaging Students in the Great Conversation // *Phi Delta Kappan*. 1983. Vol. 64. No. 5. P. 310–316.
- The Disappearance of Childhood // *Childhood Education*. 1985. Vol. 61. No. 4. P. 286–293.
- The Educationist As Painkiller // *English Education*. 1988. Vol. 20. No. 1. P. 7–17.
- The Re-Enchantment of Learning // *Youth Theatre Journal*. 1990. Vol. 5. No. 2. P. 3–6.

### *Дополнительное чтение*

- Barrow R.* Radical Education: A Critique of Freeschooling and Deschooling. L.: M. Robertson, 1978.
- Kincheloe L. J.* Wait a Minute Mr. Postman: TV Content Does Matter // *International Journal of Instructional Media*. 1982/1983. Vol. 10. No. 4. P. 279–284.
- Levinson A. B.* The End of Education, Book Review // *Harvard Educational Review*. 1966. Vol. 66. No. 4. P. 873–878.

*Olson R.* Postman Always Thinks Twice, Augmented Title: When It Comes to Technology, Interview with Neil Postman // *School Library Journal*. 1996. Vol. 42. P. 18–22.

*Robinson S. L.* Childhood: Can It Be Preserved? An Interview with Neil Postman // *Childhood Education*. 1985. Vol. 61. No. 5. P. 337–342.

*Trotter A.* Are Today's Kids Having Too Much Fun in Your Classrooms? // *Executive Educator*. 1991. Vol. 3. No. 6. P. 20–24.

# Теодор Сайзер (1932–2009)

Т. ЛЕВИН

Школам надо сосредоточить усилия на том, чтобы помочь молодым людям развивать привычку наилучшим образом использовать свои мозги... Учебные задачи школы должны быть просты: помочь каждому ученику овладеть узким набором важнейших навыков и определенным объемом знания. Афоризм «лучше меньше, да лучше» следует считать путеводным<sup>1</sup>.

Знаменитый девиз учебной программы «лучше меньше, да лучше», предложенный Теодором Сайзером, более похожий на афоризм — наглядное отражение его усилий в направлении реформы образования, — несет идею преобладания качества познания над количеством обучения. Подведение учащихся к реформе образования, взвешенно ограниченной, но критически насыщенной, требует соблюдения высочайших стандартов. Девиз «лучше меньше, да лучше» емко отражает стремление Сайзера заставить школы переосмыслить приоритеты, определяющие школьные цели и педагогическую практику: сосредоточиться на интеллектуальных и творческих способностях, позволяющих учащимся достигать более качественного знания; быть активными, а не пассивными; демонстрировать мотивацию и любознательность, а не безразличие; ценить глубину, а не поверхностность; развивать в себе скептическое начало и память, чтобы не прослыть бездумными.

Теодор Сайзер, или просто Тед, как называли его с любовью, — признанный реформатор образования, сыгравший клю-

<sup>1</sup> Первые два важнейших принципа. Для ознакомления с самой известной и часто критикуемой теорией см.: *Sizer T. Horace's School: Redesigning the American High School*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1992. P. 109; *Idem. Horace's Hope: What Works for the American High School*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1996. P. 87; *Cushman K. Less Is More: The Secret of Being Essential // Horace*. 1994. Vol. 11. No. 2.

чевую роль в формировании нового видения школы и школьного обучения и энергично претворявший эти идеи в жизнь. Сайзер родился 23 июня 1932 года и рос на ферме севернее Нью-Хейвена, Коннектикут. В настоящее время он почетный профессор Университета Брауна, где с 1984 по 1989 год возглавлял факультет образования. Сайзер известен как основатель Коалиции базисных школ и Института Анненберга по реформе образования (1993), во главе которого он стоял вплоть до 1996 года. Он обладатель почетных степеней нескольких университетов, в том числе Брауна, Уильямса, Дартмута, колледжа Коннектикута, Фонда Гуттенхайма; в списке его наград — премия Джеймса Брайанта Коунота, премия за выдающуюся службу, присужденная советом работников государственных школ, и еще немало других отличий.

В 1953 году, став выпускником факультета английской литературы Йельского университета, Сайзер вступает в ряды вооруженных сил. Он служил офицером артиллерии и был глубоко впечатлен армейским требованием: готовить к службе абсолютно всех призывников, даже когда-то бросивших школу. Подобная задача, на его взгляд, была осуществима. После демобилизации Сайзер с 1955 по 1956 год преподавал английский и математику в Латинской школе Роксбери, затем поступил в Гарвардский университет, где в 1957 году получил степень магистра педагогических наук в области обществознания. Вскоре ему была предложена должность преподавателя в Австралии — он читал курсы истории и географии в классической школе для мальчиков города Мельбурна (1958). Педагогический опыт, приобретенный им в жестко традиционной школе, оказал глубочайшее влияние на представления Сайзера о роли и влиянии культуры, школьного окружения и ожиданий семьи от школьных порядков.

По возвращении в США Сайзер в 1961 году получает в Гарварде степень доктора философии по педагогике и американской истории. Проработав некоторое время в должности старшего преподавателя Гарвардского университета и руководителя магистратуры по педагогике (1961–1964), он был назначен деканом гарвардской Высшей школы педагогики (1964–1972). В этот период Сайзер заинтересовался проблемой объективности образования и выступил со знаменитым предложением о предоставлении социальной поддержки лишь семьям с низким уровнем дохода. В 1968 году в качестве элемента программы

Специальной комиссии Белого дома по крупным городам его идея о предоставлении привилегий каждой государственной школе и разрешении учащимся забирать все свои деньги на государственное образование в любую государственную школу оказала огромное влияние на формировавшуюся тогда политику выбора школы. Идея по тем временам казалась весьма радикальной и в конце концов была принята как часть консервативной программы. Сайзер был убежден: чартерные школы одновременно предлагали состязательность и равные возможности — т.е. выбор. Однако, настаивает он, этот выбор «не прикрытие для сегрегации, но мощный стимул для семей, учащихся и педагогов»<sup>2</sup>.

В конце 1971 года Сайзер уходит из Гарварда, чтобы стать директором и преподавателем истории Академии Филлипа в Эндовере, Массачусетс (1972–1981). Его решение оставить пост в Гарварде, нетипичное для молодого успешного профессора, свидетельствует о глубокой озабоченности потребностями подростков на рубеже столетия и проблемами их школьного обучения. Как отмечает Сайзер, «мой мир — это мир средней школы — старшей средней школы и средних классов»<sup>3</sup>. Девять лет, проведенных в Академии, оказали глубочайшее влияние на Сайзера: он еще более утвердился в том, что любой ученик, независимо от культурного и социального бэкграунда, способен добиться успеха, если находится в соответствующем окружении и получает соответствующую поддержку.

Источником решимости Сайзера бросить вызов существующей школьной системе во многом стал его педагогический опыт, полученный им в Академии, одним из результатов которого стала научная работа «Исследование средней школы», выполненная Сайзером совместно с коллегами<sup>4</sup>. Это исследование привело к публикации широко известной книги «Компромисс

<sup>2</sup> *Sizer T. Horace's School.*

<sup>3</sup> *Reinventing Our School: A Conversation with Ted Sizer* (видеоразговор с Тедом Сайзером; одна из частей серии шести видеодialogов с ведущими реформаторами, 1994 год). [www.ed.psu.edu/insys/esd/sizer/PromPrac.html](http://www.ed.psu.edu/insys/esd/sizer/PromPrac.html)

<sup>4</sup> *Hamble R. The Last Little Citadel.* Boston, MA: Houghton Mifflin, 1986; *Powell A. G., Farrar E., Cohen D. K. The Shopping Mall High Schools: Winners and Losers in the Educational Marketplace.* Boston, MA: Houghton Mifflin, 1985.

Горация: дилемма американской средней школы» (1984), ставшей первой книгой в «трилогии Горация» и содержавшей на своих страницах критику средней школы<sup>5</sup>.

Стремление постичь подлинную природу школы и воплотить идеи в повседневной практике ряда учебных заведений убедили Сайзера в необходимости учреждения в 1984 году Коалиции базисных школ (Coalition of Essential Schools). Термины «коалиция» и «базисный» отражают направленность данной организации и ценности и задачи, какие Сайзер ставил превыше всего: учреждение товарищества школ, общей целью которых стало бы внимание к первостепенным вещам, т.е. интеллектуальному ядру школьного обучения. Коалиция, возглавляемая Сайзером, начинала с объединения двенадцати школ, и в итоге ее членами стали более 1200 как частных, так и государственных школ из тридцати восьми штатов на территории США и двух зарубежных стран. По крайней мере, треть учащихся были выходцами из социальных меньшинств<sup>6</sup>. Для дальнейшего продвижения реформаторских устремлений Сайзер и Коалиция объединяют усилия с Образовательной комиссией штатов (ECS), проектом, известным как «Переобучение»<sup>7</sup>, и сотрудничают с Проектом содружества ATLAS<sup>8</sup>.

Наиболее фундаментальные ценности, идеи и убеждения, касающиеся школьного обучения и методологии его изучения,

<sup>5</sup> «Трилогия Горация» представляет пройденный Сайзером путь исследования, концептуализации, активного участия и многолетних раздумий над попытками реформирования средней школы. Гораций Смит, вымышленное лицо, учитель, словно через оптическое стекло отражает представления Сайзера о современной школьной практике, ее источниках, предпосылках и устройстве («Компромисс Горация») и описывает его видение подлинной школы («Надежда Горация»).

<sup>6</sup> В то время как большинство школ приходилось на сектор среднего образования, как и планировалось первоначально, начиная с 1996 года к CES начали присоединяться и начальные школы.

<sup>7</sup> From Schoolhouse to Statehouse / National CES/ECS teleconference, 1991.

<sup>8</sup> ATLAS (Authentic Teaching Learning and Assessment) выступает в поддержку «аутентичного преподавания, обучения и оценивания» и охватывает работу Говарда Гарднера (Howard Gardner) в Гарварде, Джеймса Кэмерона (James Comer) в Йельском университете и Дженет Витла (Janet Whitla) в Центре образовательного развития в Кембридже, Массачусетс. Подробнее см.: Orrell C. J. ATLAS Communities: Authentic Teaching Learning for All Students // Stringfield S., Ross S., Smith L. Bold Plans for School Restructuring: The New American School Designs. Mahwah, NJ: Erlbaum, 1996. P. 53–74.

Сайзер сформулировал в девяти принципах. Данная концепция, впервые опубликованная в 1983 году и через два года получившая известность как «Общие принципы Коалиции»<sup>9</sup>, со временем претерпела незначительные изменения и лишь недавно была дополнена десятым принципом. Если коротко — Сайзер призывает школы направить все интеллектуальные усилия на те основные академические дисциплины и навыки, какими обязательно должен овладеть каждый ученик; признать, что потребности каждого ученика различны, и приспособиться к ним, сконцентрировав процесс обучения, преподавания и выставления оценок на значительных, универсальных животрепещущих проблемах, имеющих и персональную значимость. Сайзер настаивает: учебный план должен составляться так, чтобы в процессе его освоения ученики формировали вдумчивый склад ума, а не привыкали к бесплодным поискам в огромном море информации. Согласно следующему принципу, преподавание и обучение всегда обусловлены контекстом и самими учениками. Далее Сайзер рекомендует оценивать уровень знания и навыков учеников, устраивая «выставки» их работ. Учителя для него — специалисты широкого профиля, а не знатоки одного предмета, нагрузку которых, как и нагрузку учеников, Сайзер предлагает снизить и составлять расписание и общий распорядок таким образом, чтобы помочь учащимся и наставникам усовершенствовать их взаимоотношения. В одном из принципов заключен совет держать расходы в пределах 10% от предыдущих затрат. И наконец, согласно последним принципам Коалиции, работа в учебных заведениях должна осуществляться в атмосфере больших надежд, доверия, уважения к школе, преподавателям, ученикам и родителям, должна стать образцом демократического поведения и источником уважительного отношения к многообразию.

В отличие от большинства реформаторов образования, Сайзер не предлагает никакой особой «модели» для «внедрения», как не предлагает и никаких стандартных решений или специфического «руководства». Он разработчик ряда идей, заставляющих критически задуматься и ставящих под сомнение распро-

<sup>9</sup> Первоначальные девять принципов см. в: *Sizer T. Horace's Hope*. P. 154–155; список десяти принципов можно найти на сайте CES: <http://www.essentialschools.org/aboutus/phil/10cps.html>. Вариант девяти принципов, отредактированный студентами, см.: *Empowering Students: Essential Schools' Missing Links* // Horace. 1994. Vol. 11. No. 1.



страненный устав школьной жизни и обучения. Его подход к школьному реформированию основывается на непоколебимом убеждении в уникальных достоинствах каждой школы, ее особых потребностях и готовности творить собственную идентичность. Для Сайзера «обновление» школы есть локальное явление, подходить к которому нужно последовательно, школа за школой, чтобы каждая могла переосмыслить свои приоритеты и таким образом вдохнуть жизнь в предложенные Коалицией принципы и реализовать их на практике так, чтобы они отражали наиболее приоритетные ценности данной школы. Смоделировать школу, как утверждает Сайзер, нельзя: «школа развивается обычно медленно и почти всегда болезненно, встречая на своем пути огромные препятствия»<sup>10</sup>.

Важнейшими аспектами доктрины Сайзера стали уважение индивидуальности и умение ценить непохожесть. Они нашли отражение во всех гранях его концепции и затрагивают как индивидов (учеников, учителей, родителей или педагогов), так и объединения (класс, школа, семья или община). «Все люди разные. И слава Богу, что это так. Прогрессом человечество в большей степени обязано неугомонности тех своих представителей, кто посмел посягнуть на шаблоны»<sup>11</sup>, — отмечает Сайзер. И продолжает: «Существуют модели юношеского развития, но индивидуальные вариации в рамках этих структур важны не меньше, чем сами модели». «Я другой. Я особый. Я некто»<sup>12</sup>, — говорит Сайзер, подчеркивая уникальность и значимость каждого ученика. Поскольку «не существует двух учеников, двух учителей, двух школ или двух сообществ, в точности похожих друг на друга или хотя бы из года в год тождественных самим себе»<sup>13</sup>, к ним нельзя относиться одинаково, утверждает Сайзер. Они не могут функционировать на базе одного и того же учебного плана, одной избранной педагогической методики, одного самого лучшего темпа обучения или самых лучших проверок. Стандартизация «настолько же неэффективна, насколько

<sup>10</sup> Sizer T. *Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1984.

<sup>11</sup> Цит. в ст.: No Two Are Quite Alike // *Educational Leadership*. 1999. Vol. 57. No. 1.

<sup>12</sup> Цит. по: Sizer T. *Horace's School*. P. 31.

<sup>13</sup> Ibid.

ко она беспощадна» и, по сути, является дискриминационным явлением, как заявляет Сайзер.

Тем не менее Сайзер убежден, что каждого отдельного человека с его проблемами нельзя рассматривать в отрыве от окружения, но только как часть взаимосвязанного целого. Если огромной значимостью обладают ценности и задачи отдельного ученика, то не менее важны и интересы школы в целом и ценности и проблемы родителей и сообщества. «Культура школы должна исходить из принципа коллективности и обладать “нравственным порядком”, который находился бы в гармонии с независимостью личности»<sup>14</sup>. Эта гармония создается в результате сотрудничества учителей, учеников и их родителей в рамках конкретного сообщества. Подобные частные и коллективные культуры, относительно небольшие, чтобы представлять собой гармоничное, устремленное к цели сообщество друзей, или «маленькие демократии», как называет их Сайзер, не могут формироваться извне, но скорее достигаются в результате исследования и диалога. Посторонние люди, или, если пользоваться терминологией Сайзера, «критически настроенные друзья» могут оказывать влияние на данный процесс, но не могут его контролировать. Этот классический аргумент демонстрирует его тотальное неприятие господствующей системы, основанной на принципах централизации, управлении сверху, бюрократии, механизме и удаленной однонаправленной власти.

Сайзер предлагает всестороннюю теорию образования, учитывающую каждый компонент и уровень системы, включая учебный план, процесс преподавания, обучения, контроля знаний, организационную структуру, образовательную политику, профессиональное развитие, школьное окружение, взятые вместе, чтобы составить единое целое. В нем воплотился новый тип взаимоотношений между людьми, группами и организациями, основанный на непрерывном диалоге, открытом постоянно меняющимся событиям, нуждам и надеждам. Интеграция и взаимосвязанность становятся краеугольным камнем концепции Сайзера, где понятия, которые условно считаются двойственными и традиционно противопоставляются друг другу: такие как разум и эмоции, интеллектуальное и нравственное, вызов и

<sup>14</sup> Цит. по: Sizer T. R., Sizer N. F. *The Students Are Watching: Schools and the Moral Contract*. Boston, MA: Beacon Press, 1999. P. 17.

успокоение, педагогическая практика и методы оценивания, — рассматриваются как связанные, встроенные друг в друга, а вовсе не как взаимно исключают. Подобным образом Сайзер понимает и знание: глобально, исходя из его мимолетной, контекстуальной, аутентичной природы и относясь с недоверием к статичной дисциплинарной организации знания.

Избавляя образование от навязанных ему жестких границ, Сайзер пытается найти частное и универсальное, индивидуальное и коллективное. Этот поиск равновесия, неотъемлемый компонент толерантного отношения к неуверенности и потребности в компромиссе достигает наибольшего воплощения в подходе Сайзера к крайне дискуссионным проблемам национальных стандартов. Он настаивает: в основу данных стандартов должны быть положены такие ценности, которые будут отвечать требованиям неоднородности, неоднозначности, гибкости, будут зависеть от контекста, но в то же время будут широко распространены, прочно укореняться и получают широкое признание. Сайзер убежден: такие стандарты не могут быть однозначно четкими или дискретными, как невозможно и их единоличное утверждение какой-либо местной школой или властями на национальном уровне. Он верил, что «Выставки»<sup>15</sup> учащихся могут послужить основой для утверждения национальных стандартов в результате диалога между отдельными школами (от лица учителей, учеников и их родителей) и более широкими профессиональными объединениями.

Выдающаяся исследовательская деятельность Сайзера увенчалась школьной реформой, полной поучительных и обнадеживающих находок<sup>16</sup>. Исследование в целом продемонстрировало: внедрение идей Сайзера как непосредственно на классных занятиях, так и за пределами школы привлекает к учебной работе гораздо большее количество учеников, повышает уровень их достижений, придает уверенности родителям, учителям и ученикам, оказывает положительное влияние на поведение школь-

<sup>15</sup> Подробнее см.: *McDonald J. P. Dilemmas of Planning Backwards: Rescuing a Good Idea* // *Teachers College Record*. 1992. Vol. 94. No. 1.

<sup>16</sup> Подробнее см.: *Cushman K. (ed.). What Research Suggests about Essential School Ideas* // *Horace*. 1995. Vol. 11. No. 3; об успешном выполнении типовых тестов см.: *Ten by Ten: Essential Schools That Exemplify the Ten Common Principles* // *Horace*. 1999. Vol. 16. No. 1.

ников, способствует выравниванию уровня достижений различных групп учащихся.

В 1999 году Сайзер возвращается в Гарвард в качестве приглашенного профессора, параллельно продолжая председательствовать в CES. После отставки в Университете Брауна в 1998 году он вместе со своей женой и коллегой Нэнси Фауст Сайзер, ставшей соавтором его последней книги (1999), работал содиректором Чартерной школы Паркера (1998–1999), продолжив таким образом движение в рамках сложившейся модели последовательной академической деятельности, сотканной из опыта работы в различных школах, ставших олицетворением карьеры Теда Сайзера.

Вдохновенный, неутомимый ученый-активист, на протяжении всех лет работы поддерживавший прочные отношения с академическим миром, Сайзер реализовал исключительно перспективную и впечатляющую карьеру, связанную с истинной деятельностью школ и образованием в целом. Он пополнил педагогическую теорию множеством фундаментальных принципов, объединяющих его твердые убеждения относительно качества образования с концепциями современных теоретиков. Сайзер верит, что в наших силах создать такую культуру школы, которая будет способна обеспечить нашему обществу серьезное образование для каждого из детей и поддерживать дух социальной справедливости.

Обладая исключительной чувствительностью к потребностям молодежи, дополненной умением смотреть в будущее и зорким восприятием изменчивой и сложной природы окружающего мира, Сайзер убеждает нас устремлять детей к «вдумчивой независимости». Его научная активность есть отражение его стремления привить обществу уважение к инакости, научить ценить многообразие. Источником всей деятельности Сайзера стала глубокая и искренняя озабоченность, которую подчеркивали его отчетливо гуманистическая манера выражения и ясный, элегантный стиль работ.

Педагог, убеждения которого стали основой его поступков, преданный своим идеям и неустанно борющийся за них, Сайзер призывает исследователей, специалистов-практиков и политиков к тому, чтобы реализовывать влиятельные теории на практике. Он показывает, насколько достижимыми могут стать всеобъемлющие представления о школьном образовании, ядро которых — ожидание высоких учебных результатов, а источ-

ник — напряженная, гибкая, подлинно гуманистическая атмосфера учебы. Вклад Сайзера в историю педагогической мысли и педагогическую практику — мысль о том, что «начало и конец», сердцевина образования и постоянная цель всех наших интеллектуальных и эмоциональных усилий — это человек, особенно ученик. Поэтому нам следует понимать наших учеников, верить и доверять им, уважать их, чтобы помочь им стать вдумчивыми, ответственными, творческими, внимательными, заботливыми, заслуживающими доверия людьми, чуткими к самим себе и окружающим, страстно жаждущими познания и стремящимися к мудрости. Сайзер напоминает нам: путь ко всему этому лежит через развитие интеллектуальных навыков и воспитание в себе таких ценностей и такого поведения, которые сближают нас с другими людьми независимо от их возраста. Он снова и снова говорит о том, что природа нашей профессиональной деятельности — подлинно нравственная.

### *Основные сочинения Сайзера*

- Secondary Schools at the Turn of the Century. Westport, CT: Greenwood Publishing Group, 1976.
- Horace's Compromise: The Dilemma of the American High School. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1984.
- Horace's School: Redesigning the American High School. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1992.
- Horace's Hope: What Works for the American High School. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1996.
- Sizer T. R., Sizer N. F. The Students Are Watching: Schools and the Moral Contract. Boston, MA: Beacon Press, 1999.

### *Дополнительное чтение*

- McDonald J. P., Rogers B., Sizer T. Standards and School Reform: Asking the Essential Questions // Stanford Law & Policy Review. 1993. No. 4.
- McQuillan P. J., Muncey D. E. Change Takes Time — a Look at the Growth of the Coalition of Essential Schools // The School Ethnography Project. 1992. No. 10.
- Sizer T. Places for Learning, Places for Joy: Speculations on American School Reform. Boston, MA: Harvard University Press, 1973.

## Эллиот Эйснер (1933–...)

Б. П. УРМАХЕР

В культуре, где за одну только ночь «Семейную вражду» людей смотрит больше, чем собирается на концертах классической музыки за целый год, вполне объяснимо маргинальное положение искусства. Тем не менее все еще остается надежда, что педагоги изменят эту ситуацию к лучшему. Могут ли те из нас, кто работает в сфере образования, возглавить интеллектуальное движение, какое дало бы шанс нашим детям узнать и, возможно, полюбить то, что знают и любят лишь единицы? Как страстно желаю я сделать их счастливыми<sup>1</sup>.

Чрезвычайно трудно в двух словах описать карьеру Эллиота Эйснера. Как одному из его бывших студентов мне посчастливилось несколько раз произносить вводную речь перед его выступлениями, и меня неизменно просили «быть кратким». Я мгновенно понял, как трудно в лаконичной форме представить достижения человека, чьи достоинства и полученные результаты настолько огромны и широко известны. В конечном счете профессиональная биография Эллиота Эйснера занимает девяносто две страницы, если отмечать самые значительные из его достижений: звание профессора педагогики и искусства Ли Джекса в Стэнфордском университете; пять почетных степеней начиная со степени доктора философии Чикагского университета в 1962 году; выборная должность в двух европейских королевских обществах и Национальной академии образования США; председательство в многочисленных научных организациях, в том числе Национальной ассоциации художественного образования и Американской ассоциации исследований в области образования; несколько почетных наград, среди которых премия Фонда Гуггенхайма.

<sup>1</sup> *Eisner E. My Educational Passions // Burselson D. L. (ed.). Reflections: Personal Essays by 33 Distinguished Educators. Bloomington, IN: Phi Delta Kappa Educational Foundations, 1991. P. 137.*

Эллиот Эйснер является автором 285 статей и пятнадцати книг: начиная с 1970 года в среднем у него выходило по семь публикаций в год. Учитывая данный массив работ, в список основных произведений Эйснера я включил бы следующие: «Искусство оценивания в области образования» (сборник статей, отражающих его ранние идеи), «Педагогическое воображение» (важнейшая книга для составителей учебных планов), «Познание и новый подход к учебной программе» (авторитетная работа, посвященная проблематике сознания и сущности представлений), «Просвещенный взгляд» (основной текст, связанный с вопросами качественного исследования), «Воспитывая художественное видение» (книга адресована всем педагогам) и «Школы, которые нам нужны» (сборник статей о школьных реформах).

В юности ничто не указывало на то, что Эйснера ждет будущее плодотворного писателя, который посвятит себя теме образования. Когда в третьем классе учитель с восхищением рассказал матери Эйснера об артистических талантах ее сына, она записала его на субботние занятия в Художественный институт Чикаго. Она надеялась, что ее сын станет коммерческим художником, что позволит ему зарабатывать неплохие деньги. И он действительно выбирает в качестве специализации искусство (и педагогику). Однако будучи студентом колледжа, Эйснер начинает работать с ребятами афро-американского происхождения в Содружестве американских парней в западной части Чикаго, где прошло его собственное детство. Этот педагогический опыт смещает интерес Эйснера из области искусства в сферу художественного образования. Именно в этот момент зарождаются идеи, которые в будущем приобретут огромное влияние среди педагогов всего мира. Эйснер приходит к выводу, что школы, пренебрегающие преподаванием дисциплин художественно-эстетического цикла, предлагали негармоничное, пристрастное образование. Более того, он начал понимать ограниченность и самих концепций познания, исключающих художественные формы мышления.

В контексте школьного обучения... существуют идеи развития сознания, которые достигаются через искусство и его потенциальный вклад в совершенствование образования<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Цитата из выступления («Тревожась за искусство»), состоявшегося в Университете Денвера (Денвер, Колорадо, январь 1998 года).

В ходе карьеры Эйсер пересмотрел свои взгляды на образование. В начале 1970-х годов в определении качества и уровня образования использовались преимущественно количественные методы. До появления на научной арене Эйснера работа над учебной программой означала исключительное внимание к поведенческим целям и предполагала изучение общественно-научных законов человеческого поведения. Подобная методология акцентировала внимание на учебном плане, построенном на регулярных проверках заданий со стороны учителя, и зависела от научных и индустриальных моделей образования. До Эйснера искусство рассматривалось исключительно как область эмоций и творчества, не имеющая никакого отношения к познанию. Таким образом, первостепенной задачей Эйснера было освобождение образования от господствующих научной и технократической моделей мышления, а также развитие новых подходов к процессам исследования и оценивания, школьным реформам и роли искусства в образовании. Были и другие ученые, работавшие над сходными проблемами, но лишь немногим из них удалось предложить настолько убедительную и красноречивую теорию, адресованную одновременно и практикующим педагогам, и ученым-теоретикам. Лишь единицы обладали такой глубокой чуткостью и воображением, какие позволили Эйсеру по-новому проанализировать столь разнообразные проблемы.

Художественное образование было основано на целом ряде базовых предпосылок, неадекватность которых продемонстрировал Эйсер. Он способствовал ниспровержению представления о том, что дети, предоставленные самим себе, смогут спонтанно обнаружить в себе художественную восприимчивость, и доказал ошибочность концепции, предлагающей учителю всего лишь показать ученику многообразие творческой деятельности и затем уйти с его дороги. Эйсер убедил научный и педагогический мир в том, что искусство есть нечто большее, чем просто эмоциональная и творческая отдушина. Он всегда подчеркивал, что окружение формирует художественные склонности, а художественное образование вносит уникальный вклад в развитие и взросление ребенка. Во многом благодаря активной поддержке со стороны Эйснера художественное образование превратилось в дисциплину, сосредоточенную на содержании.

В 1967 году Эйсер выступает с идеей создания Проекта Кеттеринга, который предоставлял бы учителям начальной школы,



не прошедшим специальной подготовки, учебные материалы по визуальным видам искусства<sup>3</sup>. Проект опирался на два базовых тезиса: самый существенный вклад визуального искусства в образование детей может быть лишь неотъемлемой частью самого искусства; в рамках учебной программы должно уделяться внимание не только предметам, изучение которых приводит к развитию конкретных навыков, но в равной мере и области эстетического, критического, исторического воспитания. Данная теория стала предвестником художественного подхода, занявшего в 1990-е годы господствующее положение и получившего название «художественного образования, основанного на дисциплинах» (*discipline-based art education — DBAE*). Самой влиятельной организацией, придерживавшейся данной методологии, стал Центр Гетти по образованию в сфере искусства. С 1982 года, с момента зарождения Центра, Эйснер входил в его консультативный совет и стал автором первой общей формулировки его целей и задач. Сегодня Национальная ассоциация художественного образования пользуется методологией DBAE как идеальной моделью планирования и составления учебных программ. Эта модель внедрена практически в каждом штате США, используется в Австралии и Великобритании.

Последовав примеру художественной критики, Эйснер разработал концепцию *тонкого понимания и критики образования*, модель исследования и оценивания, объектом которой являются события и процессы, реально происходящие в школах и классных комнатах. По существу, быть знатоком — значит обладать искусством критического восприятия навыка открытия. Критик как тонкий знаток представляет изученный материал, используя для этого описание, интерпретацию, оценки и перечисление тем. Описание дает возможность другим сохранить живую картину того, что является объектом обсуждения, и самим участвовать в дискуссии. В процессе интерпретации человек высказывает свое мнение о том, что только что было описано — так событие становится значимым. В процессе оценивания участники дискуссии вносят ценностные суждения по поводу важности для образования того, что было изучено. Перечисление тем уже пройденных уроков позволяет сделать вы-

<sup>3</sup> Eisner E. Teaching Art to the Young: A Curriculum Development Project in Art Education. Stanford University, November 1969.

воды из изученного материала. В целом критики образования проверяют идеологию школьной учебной программы (убеждения относительно того, чему и для чего нужно учить в школах), акцентируя внимание на основных аспектах школьной жизни (цели, учебный план, педагогические модели, устройство школы, методология оценивания). Сегодня концепция тонкого понимания и критики образования повсеместно используется как в процессе научных исследований, так и оценивания. Дж. Мадаус и Т. Келлаган ссылаются на данный подход как на одну из пяти основных моделей качественного исследования и оценивания<sup>4</sup>.

Одним из результатов работы Эйснера стало все большее изучение моделей знания, основанных на искусстве. Сторонники Эйснера исходят из идеи о том, что любой тип репрезентации потенциально может оказать влияние на наш опыт и, следовательно, способ постижения мира. Используя эту догадку в процессе анализа, исследователи заявляют, что написанное слово не способно адекватно передать все возможные способы понимания и интерпретации образования. Следовательно, идеи Эйснера о познании и формах репрезентации наделяют живопись, инсталляцию и другие основанные на искусстве модели знания законным правом вносить смысл в контексты образования и способствовать их пониманию<sup>5</sup>.

Дети... приходят в этот мир... лишенными разума. Понимаю, что это звучит несколько странно. Это не значит, что у них нет мозга. Мозг является биологической субстанцией, а разум — плодом культуры. Наше сознание — это одна из форм достижений культуры. И то, каким сознанием будет обладать ребенок, в значительной мере зависит от возможностей, какие будут предоставлены ему в течение жизни. Сами же эти возможности... преимущественно определяются теми программами и альтернативами, которые доступны в детские годы<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> Madaus G., Kellaghan T. Curriculum Evaluation and Assessment // Jackson P. (ed.). Handbook of Research on Curriculum. N.Y.: Macmillan, 1992. P. 119–154.

<sup>5</sup> См.: Eisner E. The Promise and Perils of Alternative Forms of Data Representation // Educational Researcher. 1997. Vol. 26. No. 6. August-September. Также см.: The Eisner-Gardner Debate: Should a Novel Count As a Dissertation in Education // Research in the Teaching of English. 1996. Vol. 30. No. 4.

<sup>6</sup> Цитата из выступления в Университете Денвера в январе 1998 года.

Три аспекта исследовательской деятельности Эйснера значительно повлияли на школьную реформу. Во-первых, речь идет о его поддержке моделей мышления, выходящих за границы господствующих технократических и бихевиористских представлений. Например, обсуждая цели образования, Эйсер предлагал педагогам рассматривать и его «эмоциональные итоги» — результаты деятельности в рамках учебной программы. Эйсер обратил внимание, что пропаганда учебных планов, в которых формулируются только специфические, ограниченные цели, не позволяет ни учителям, ни ученикам делать неожиданные открытия и самосовершенствоваться (например, наблюдая за игрой или провоцируя непредсказуемые ответы).

Во-вторых, Эйсер предостерегал от доверия лозунгам и сиюминутным веяниям в сфере образования. Ему удалось воскресить интерес к базовым вопросам: что лежит в основе образования? Что такое грамотность? Что такое сознание? Эйсер подверг критике господствующие в сознании американцев парадигмы фабрики и сборочного конвейера, которые искажали и недооценивали сложность процессов преподавания и обучения. Он всячески поддерживал противостоящую им биологическую метафору (ее источником стали эстетические теории Джона Дьюи, Сюзанны Лэнгер, Герберта Риды и Нельсона Гудмэна), в основе которой лежит понимание человеческой природы.

Подводя итоги, можно сказать: подход Эйснера подчеркивает, что взаимодействие человека с окружающим миром во многом происходит в результате ощущений, которые созданы для селективного восприятия информации. В результате такого взаимодействия формируются понятия. Процесс их образования, предшествующий речи, зависит от образов, полученных на основе сенсорного материала. Когда люди выражают себя, они преобразовывают понятия в представления, которые могут иметь лингвистическую, музыкальную, визуальную или любую иную природу. Любая форма репрезентации, позволяющая нам выразить некоторые вещи, но молчаливая в отношении других, открывает и утаивает одновременно.

Исходя из этих базовых утверждений Эйсер заявляет, что многие важнейшие понятия в сфере образования требуют пересмотра. Например, понятие грамотности не должно относиться просто к умению читать слова: скорее, оно означает способность кодировать и декодировать содержание, воплощенное в много-

образных формах репрезентации. Рациональность, которой традиционно приписывается логическая природа, могла бы истолковываться как «использование разума для создания и восприятия элементов в их отношении к целому, участниками которого они являются»<sup>7</sup>. Следовательно, логика становится подвидом рациональности. Познание, которое прежде трактовалось исключительно как владение словами, теперь могло бы пониматься как процесс, в результате которого некий организм, используя ощущения, становится осведомленным. Эйснер подчеркивает, что ощущения сложнейшим образом связаны с процессом познания. Более того, он советовал школам не ограничивать знание грамматикой и математикой (уровень владения которыми определяется системой тестирования SAT). Нужно позволить учащимся приобретать знание, пользуясь многообразием форм репрезентации и выражать самих себя во всем этом множестве.

Третий выдающийся вклад Эйснера состоит в той роли, какую он сыграл как когнитивный плюралист (человек, убежденный, что сознание порождается социумом, и существует множество форм репрезентации знания). Эйснер показал, что истощенное сознание — это сознание, располагающее ограниченным набором символических систем или форм репрезентации. Школы, согласно Эйснеру, должны помогать детям творить смысл на основе опыта, а чтобы это стало возможным, образование должно быть открыто чувствам, понятиям, образованным на базе множества форм репрезентации, деятельности, в результате которой создается смысл, и, конечно, воображения. Главной заботой Эйснера стало стремление помочь детям реализовать их уникальный потенциал, или, пользуясь его собственной терминологией, «культивация продуктивной идиосинкразии».

Конечно, каждый из нас сможет сейчас представить себе лошадь, бредущую вниз по улочке. А теперь возьмите это животное и превратите его в синюю лошадь с крыльями. Не часто встретишь синюю лошадь с крыльями, но мы способны создавать понятия, открывающие перед нами возможности, немислимые в повседневной жизни. Эта редкая способность пользоваться воображением — преобразовывать вещи, всплывшие в нашей голове — является частью того, что я назвал бы «основой» образования. Чтобы культура оставалась жизнеспособной, чтобы она

<sup>7</sup> *Eisner E. The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. N.Y.: Macmillan, 1991. P. 51.*

в буквальном смысле слова росла, не только дети, но и взрослые должны обладать способностью совершать превращение над вещами, вызванными в памяти, делая из них нечто невероятное, — иначе культура замирает на месте<sup>8</sup>.

Главным же достижением Эйснера стал совершенно новый взгляд на искусство и образование. С его точки зрения, они являются неотъемлемой составляющей полноценной, всеобъемлющей жизни, приносящей удовлетворение. Он не просто стремился к интеграции искусства и образования, но желал, чтобы искусство стало важнейшей миссией школы:

Искусство несет информацию не меньше, чем будоражит, бросает вызов, равно как и приносит удовлетворение. Оно не ограничивается стенами галерей, концертных залов или театров. Его дом повсюду, где человек желает внимательно и полноценно взаимодействовать с самой жизнью. Возможно, в этом и состоит важнейший урок, который может преподавать нам искусство, урок, который могла бы провести сама жизнь как произведение искусства. Поступая так, мы преобразовываем самих себя. Это воссоздание, новое сотворение и есть сердцевина процесса обучения<sup>9</sup>.

Поистине Эйснер являет собой пример педагога-художника, чей величайший успех и достижения состоят в полном преобразовании педагогических устремлений последней трети XX столетия.

См. также очерк о Риде в данной книге и очерк о Дьюи в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Эйснера*

*Educating Artistic Vision*. N.Y.: Macmillan, 1972.

*Examining Some Myths in Art Education // Studies in Art Education*. 1973–1974. Vol. 15. No. 2. P. 7–16.

*Conflicting Conceptions of Curriculum* / E. W. Eisner, E. Vallance (eds). Berkeley, CA: McCutchan Publishing Corporation, 1974.

<sup>8</sup> Цитата из выступления в Университете Денвера в январе 1998 года.

<sup>9</sup> *Eisner E.* The Kind of Schools We Need. Portsmouth, NH: Heinemann, 1998. P. 56.

- The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs. 3rd ed. N.Y.: Macmillan, 1994 [1985, 1979].
- Cognition and Curriculum Reconsidered. N.Y.: Teachers College Press, 1994 (orig. ed.: Cognition and Curriculum: A Basis for Deciding What to Teach. L.: Longman, 1982).
- The Art and Craft of Teaching // Educational Leadership. 1983. Vol. 40. No. 4. January. P. 4–13.
- The Art of Educational Evaluation: A Personal View. L.: The Falmer Press, 1985.
- Learning and Teaching the Ways of Knowing // Eisner E. W. (ed.). Eighty-fourth Yearbook of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1985.
- The Role of Discipline-based Art Education in America's Schools. Los Angeles, CA: The Getty Center for Education in the Arts, 1987.
- The Primacy of Experience and the Politics of Method // Educational Researcher. 1988. Vol. 17. No. 5. June-July. P. 15–20.
- Qualitative Inquiry in Education: The Continuing Debate / E. W. Eisner, A. Peshkin (eds). N.Y.: Teachers College Press, 1990.
- Taking a Second Look: Educational Connoisseurship Revisited // Phillips D., McLaughlin M. (eds). Evaluation and Education at Quarter Century. National Society for the Study of Education Yearbook. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1991.
- The Enlightened Eye: Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice. N.Y.: Macmillan, 1991.
- The Kind of Schools We Need. Portsmouth: Heinemann, 1998.

### *Дополнительное чтение*

- An Interview with Elliot Eisner // Educational Leadership. 1987–1988. Vol. 45. No. 4.
- Barone T. E. From the Classrooms of Stanford to the Alleys of Amsterdam: Elliot Eisner As Pedagogue // Kridel C., Bullough R., Jr., Shaker P. (eds). Teachers and Mentors: Profiles of Distinguished 20th Century Professors of Education. N.Y.: Garland Publishing, 1996.
- Jackson P. (ed.). Handbook of Research on Curriculum. N.Y.: Macmillan, 1992.
- Jaeger R. (ed.). Complimentary Methods of Educational Research. N.Y.: Macmillan, 1997.
- Pinar W., Reynolds W., Slattery P., Taubman P. Understanding Curriculum. N.Y.: Peter Lang, 1995.

## Джон Уайт (1934–...)

И. КЭЛЛЭН

Не только учителя и родители могут нести ответственность за определение целей образования: в этом заинтересован *каждый* гражданин. «Каким должно быть наше общество?» — вот вопрос, уклониться от ответа на который невозможно. Он столь тесно соприкасается с вопросами об образовании, что просто нельзя обсуждать их по отдельности...<sup>1</sup>

Джон Уайт заявил о себе как выдающийся исследователь в области педагогики и член знаменитой группы философов образования, созданной профессором Ричардом Питерсом при Институте образования Лондонского университета в конце 1960-х годов. С этим Институтом связана вся его карьера вплоть до отставки с должности заведующего кафедрой в 2000 году. Его супругой стала Патриция Уайт, также входившая в группу Питерса и добившаяся не меньших научных результатов. Их объединяли общие философские интересы, что подтверждают публикации, отмеченные сильным взаимным влиянием.

Интеллектуальное превосходство Уайта в области британской философии образования является общепризнанным. Основатель и ныне почетный вице-президент Общества философии образования Великобритании, он долгое время работал в редакционной коллегии «Journal of Philosophy of Education», с первых дней став одним из его ведущих сотрудников. Уайт много пишет, и его работы охватывают огромное многообразие тем начиная с педагогической проблематики, граничащей с философией сознания, и заканчивая эстетикой и политикой в области образования, широко обсуждающейся в британской прессе. Совместно с Питером Гордоном он стал автором влиятельной книги по британскому идеализму «Философы как реформаторы

<sup>1</sup> White J. The Aims of Education Restated. L.: Routledge & Kegan Paul, 1982. P. 1.

образования» — речь в ней идет о воздействии, оказанном данным философским течением на политику в сфере образования в преддверии Первой мировой войны. В одной из недавних работ Уайта также поднимается множество тем: образование и национальная идентичность, методы проверки качества образования, будущее работы и теория Говарда Гарднера о множественности типов интеллекта.

Несмотря на широту интересов, в ключевых работах Уайта очевидно прослеживается интеллектуальная преемственность. На протяжении всей карьеры он был поглощен проблемой определения целей образования, соответствующих современному обществу. Это общество более не стремится к тому, чтобы власть и знание согласовывались с требованиями этики, оно руководствуется либеральными политическими нормами, а его граждане желают сделать свою жизнь содержательной и прожить ее в культурно насыщенном и технологически сложном мире.

Ранние статьи Уайта характеризует взвешенный аналитический стиль, которому следовали целые поколения британских ученых, последователей Питерса. Работы Уайта являют собой образцовый пример этой манеры письма. Его исследования, посвященные творческим способностям, интеллекту и воспитанию, демонстрируют совершенное использование техники концептуального анализа. При этом в каждом конкретном случае, как и в работах Питерса, эта методология дополняется тонким ощущением того, как теория может способствовать разрешению сложных ситуаций, возникающих в процессе педагогической практики. Первая книга Уайта, «К обязательному учебному плану» (1973), продемонстрировала разрыв с методологией раннего этапа британской аналитической философии образования: уже в этой работе поднимаются темы, которые станут для Уайта центральными.

В ряде моментов Уайт все же обращается к концептуальному анализу. Он выступает с защитой особого обязательного учебного плана, построенного на базе идеала личной автономии, т.е. такой учебной программы, где содержались бы обязательные предметы, но при этом учащимся предоставлялась свобода выбора. Основой этого идеала, в свою очередь, является этический субъективизм, утверждающий, что ничто не обладает внутренней ценностью в отрыве от желаний и выбора действующего лица. Эпистемологическое различие между видами деятельно-



сти как объектами выбора (например, между такими, которые могут стать объектом сознательного выбора без непосредственного опыта, и теми, в отношении которых такой выбор невозможен) дает Уайту возможность защищать выбранный им тип учебного плана как единственную программу, способствующую развитию независимости. Обязательный учебный план должен акцентировать внимание на таких видах деятельности, сознательный выбор которых невозможен без непосредственного опыта, поскольку это самый эффективный способ расширения границ возможных альтернатив, имеющихся в распоряжении учащихся, когда они стоят перед выбором своей будущей независимой взрослой жизни.

В этот период аналитическая философия образования была занята поиском логического обоснования структуры и содержания учебных планов. Однако книга Уайта «К обязательному учебному плану» существенно расходится с конкурирующими теориями, предложенными Питерсом, Хёрстом и другими учеными. Несмотря на то что эпистемологическая доктрина послужила необходимым исходным условием представлений Уайта об учебных планах, итоговое обоснование его аргументации носило этический характер: ключом к пониманию образования в целом и роли школ в частности стали вопросы о природе человеческих ценностей и добродетельной жизни. Исследуя суть образования, Питерс и Хёрст в первую очередь были поглощены вопросами о природе знания и разума, считая их важнейшими философскими проблемами. Уайт выбрал иной путь.

Темы независимости, блага, школьной учебной программы снова звучат на страницах следующей важнейшей книги Уайта «Новая формулировка целей образования». Теперь его теория независимости строится на доказательствах, представленных в книге Джона Ролза «Теория справедливости», где благо определяется как то, что становится объектом выбора после основанного на фактах размышления над имеющимися в распоряжении альтернативами. Уайт утверждает, что независимость необходима для личного благополучия, поскольку без нее ребенок либо погрязнет в пучине конфликтов желаний, либо найдет себе случайный авторитет, который поможет ему разрешить этот конфликт. В данном контексте авторитет обязательно будет выбран случайно, поскольку в отсутствии этического знания не может существовать и достойных уважения методов этической экс-

пертизы. Уайт проникательно рассуждает также над проблемой определения блага для всех индивидов, используя для этого терминологию, преувеличивающую ценность рефлексии. Он понимает, как сложно реализовать данное определение в реальной жизни, где множество людей живут относительно бездумно, и отмечает это в своих рассуждениях об учебных планах, нарушая приводимыми доводами баланс между «восторгами развития» и обнадеживающей вдумчивой глубиной.

В книге глубже и подробнее, чем в более ранних произведениях Уайта, рассматривается тема взаимоотношения добродетельной жизни и добродетельного общества. Образование, направленное на автономию личности, изучается в широком контексте экономических и гражданских целей школьного обучения, а также потребности в интеграции эгоистических устремлений независимого индивида и альтруизма, необходимого для обеспечения общего блага. Помимо этого поднимается проблема обучения на протяжении всей жизни, исследуется тема общности как среды для поиска целей образования. Поставив перед собой амбициозную задачу прямо говорить о сложнейших нормативных вопросах, книга «Новая формулировка целей образования» освобождается от множества ограничений британской аналитической традиции, проложенной Питерсом. С одной стороны, в книге косвенно обсуждается роль философа образования как создателя обоснованных нормативных суждений, — концепция, занимавшая доминирующее положение в философии образования до того, как эта ведущая роль была отведена анализу. С другой стороны, попытка Уайта интерпретировать педагогическую практику в свете абстрактных этико-политических принципов отражает последние революционные достижения в области морали и политической философии, где Ролз и другие авторы продемонстрировали, что требование аналитической строгости вовсе не отрицало давнего внимания философии к сущности (а не только определению) справедливости и блага.

В книге «Образование и добродетельная жизнь» Уайт снова возвращается к идеям своих ранних произведений, однако теперь они отмечены влиянием выдающихся работ в области этики и политической философии 1980-х годов, особенно книги Джозефа Раза «Этика свободы» и Бернарда Уильямса «Этика и границы философии». Являясь примером яркой политической

дискуссии, книга Уайта стала важнейшим вкладом в философию образования. Ее подзаголовок — «По ту сторону национального учебного плана» — говорит об интересе Уайта к ведущейся на государственном уровне глобальной дискуссии по поводу образования, происходящей за пределами мелких споров, сопровождающих недавно введенный обязательный учебный план в школах Англии и Уэльса. Этот учебный план был утвержден в 1988 году правительством консерваторов. Для Уайта он стал случайной, принудительно навязанной директивой, соединившей множество специфических рекомендаций, не имеющих разумного объяснения, причем данные предписания и не имели никакого отношения к принципам либерального демократического правительства. Таким образом, основной целью книги стала критика существующего национального учебного плана и предложение альтернативы, тесно связанной с основными ценностями свободного общества.

Доводы в пользу автономии, приводимые в ранних произведениях Уайта, зависели от причин, подразумевающих универсальное применение. Утверждаемая произвольность почтительного отношения к этическому авторитету, восприимчивость к конфликтующим желаниям, угрожающая парализовать нашу рассудительность, свобода, которая ставится в зависимость от существующих альтернатив, — все эти соображения были призваны способствовать установлению желанной автономии для каждого человека в любое время и в любом месте. Однако под влиянием концепций Раза и Уильямса Уайт пересматривает обстоятельства, способствующие независимости, и размышляет над историческим, контекстуально-зависимым смыслом данного понятия для образования и политики. Согласно Уайту, определенные структурные особенности технологически развитых либеральных демократий создают «окружение, способствующее автономии», где соединяются личное благополучие и независимость. В традиционных обществах независимая жизнь и благополучная жизнь могут серьезно отличаться друг от друга, однако свойственная традиционным обществам строгость относится к глубокому прошлому, от которого нас все больше отдаляют мощные тенденции современности.

Уайт не просто повторяет точку зрения Уильямса и Раза, согласно которой независимая жизнь является социологической необходимостью. Он помнит о том, что современные соци-

альные условия вполне согласуются с той бездумной жизнью, какой зачастую посвящают себя члены общества, а бездумная приверженность существующим общепризнанным структурам все еще возможна и широко распространена. Скорее, Уайт стремится к такому идеалу независимости, который свойствен существующим социальным и политическим структурам в том смысле, что, подчиняясь их законам, мы не способны взять на себя ответственность, если не культивируем в себе независимость. Уайт считает, что автономия необходима в данном случае не только по эгоистическим соображениям (т.е. без независимости в этих обстоятельствах вряд ли достижима полноценная жизнь), но также вызвана потребностью во внимании и заботе к окружающим (т.е. без независимости невозможно в полной мере принести удовлетворение другим людям). Более того, Уайт подвергает сомнению радикальное разделение эгоистических и альтруистических оснований для независимости в области образования, считая, что этот процесс способствует глубокой интеграции данных интересов и в то же время развивает способность к размышлению, которая необходима индивидам для того, чтобы сделать выбор между этими противоречащими причинами.

Но если независимое благополучие является важнейшей ценностью образования в свободных обществах, то национальный учебный план остается, по существу, ограниченным и антидемократическим, поскольку в его основу положены узко утилитарные представления о ценностях, согласно которым наивысшей целью становится подготовка детей к будущей работе в условиях высоко стратифицированной экономики. Уайт предлагает набросок альтернативного учебного плана, в рамках которого подбор знания осуществляется исходя из его вклада в формирование склонностей индивида, составляющих его независимый характер. Особое место в рамках учебного плана отводится искусству, поскольку оно способствует более глубокому пониманию конфликта ценностей. Только сила искусства оказывается эффективна в отсутствии религиозной власти и утопической политики. Данная тема позднее будет продолжена в инаугурационной лекции Уайта, произнесенной по случаю вступления в должность декана факультета философии образования Института образования, — «Образование и личное благополучие в секулярном мире».

В книге «По ту сторону национального учебного плана» резкой критике подвергается идея, согласно которой школы являются всего лишь одной из ступенек, ведущих на рынок труда. Однако в книге ничего не говорится о том, как образование, нацеленное на независимое благополучие, должно быть связано с работой, которой посвящают себя дети, когда повзрослеют. Данный вопрос поднимается в работе «Образование и конец работы», крайне провокационном очерке, в котором одновременно рассказывается о будущем труда в постиндустриальных обществах и образовании, готовящем детей к будущему. Уайт проводит важное различие между *независимой работой*, представляющей собой деятельность, в результате которой получают некий конечный продукт, обладающий высокой ценностью для личности, и *независимостью в работе*. Последняя имеет отношение к набору рабочих ролей, которые подходят агенту, безотносительно к той ценности, которую человек приписывает конечному продукту. Независимая работа является ключевым понятием концепции Уайта, и его аргументация в пользу «конца работы» свидетельствует о конце гетерономного труда как практики, несовместимой с автономным благополучием. Таким образом, образование, способствующее работе, в которой мы нуждаемся, не может быть узкопрофессиональным. Как не может оно стать и тренировкой в процессе долгосрочного планирования будущей карьеры, поскольку текучесть постиндустриальной экономики делает подобное планирование совершенно излишним. Правильное понимание образования, направленное на будущую работу, требует ознакомления детей и подростков с многообразием возможностей независимой работы, а также этическим, экономическим и технологическим контекстом, в рамках которых она осуществляется.

Возможно, самый важный вклад Уайта в философию образования состоял в том, что ему удалось совершить второе преобразование этой дисциплины, дополнив аналитическую трансформацию, у истоков которой стоял в 1960-е годы Питерс, нормативной революцией моральной и политической философии. Философии образования удалось удержать лидирующее место в Великобритании и Ирландии во многом благодаря этой второй революции, выдающимся представителем которой является Уайт.

См. также очерки о Хёрсте и Питерсе в данной книге.

*Основные сочинения Уайта*

Место публикации — Лондон, если не оговорено иное.

Towards a Compulsory Curriculum. Routledge & Kegan Paul, 1973.

The Aims of Education Restated. Routledge & Kegan Paul, 1982.

Education and the Good Life: Beyond the National Curriculum. Kogan Page, 1990.

Education and Personal Well-Being in a Secular Universe. University of London Institute of Education, 1994.

Education and the End of Work. Cassell, 1997.

*Дополнительное чтение*

Callan E. Autonomy and Schooling. Montreal and Kingston, 1988.

Clayton M. White on Autonomy, Neutrality and Well-Being // Journal of Philosophy of Education. 1993. Vol. 27. P. 101–112.

Thompson K., White J. Curriculum Development: a Dialogue between Keith Thompson and John White. L.: Pitman, 1975.

## Ли Шульман (1938–...)

П. ГРОССМАН, С. ВАЙНБУРГ

Вслед за Аристотелем мы заявляем, что основной способ проверки глубины понимания материала связан со способностью индивида преобразовывать свои знания в обучение. Те, кто в состоянии сделать это, — делают. Те, кто понимает, — учите<sup>1</sup>.

Всякое исследование начинается с удивления и любознательности, заканчивается же оно обучением<sup>2</sup>.

Всю профессиональную карьеру Ли Шульман был защитником и пропагандистом важности обучения на всех его уровнях, от детского сада до аспирантуры. Более всего он известен своими теоретическими и эмпирическими работами о когнитивном аспекте преподавания, о том, на какие знания должно опираться преподавание (включая понятие «знание педагогического содержания»), а также усилиями по совершенствованию преподавания в высшем образовании. Шульман работал профессором в университете штата Мичиган и Стэнфордском университете, ныне занимает пост президента Фонда Карнеги по развитию преподавания.

Ли Шульман, единственный сын еврейских иммигрантов, родился и вырос в Чикаго, его родители владели маленькой съестной лавкой. Окончил ешиву — еврейскую школу, сочетающую светское и религиозное образование, — и получил стипендию на обучение в Чикагском университете.

Исследование Шульманом вопросов преподавания всегда так или иначе было сосредоточено вокруг преподавания предметных дисциплин. Источником его интереса к этой проблемати-

<sup>1</sup> *Shulman L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching // Educational Research. 1986. Vol. 15. No. 2. P. 14.*

<sup>2</sup> *Idem. Disciplines of Inquiry in Education: A New Overview // Jaeger R. M. (ed.). Complementary Methods for Research in Education. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997. P. 6.*

ке стало образование, полученное в Колледже при Чикагском университете, где он изучал философию, а также обучение в аспирантуре на отделении педагогики того же университета под руководством Бенджамина Блума и Джозефа Шваба. В частности, огромное влияние на Шульмана оказало введенное Швабом понятие структуры различных дисциплин, включающее идеи, традиции и инструменты, используемые дисциплиной для определения круга своих утверждений, верификации знания и установления качества достижений<sup>3</sup>. Литературная интерпретация не тождественна научному подтверждению; биологическое понятие причинности не совпадает с историческим представлением о ней. Эти первые попытки дифференцировать дисциплины позднее стали одной из ведущих тем всей исследовательской работы Шульмана.

Свое первое назначение Шульман получил в Университете штата Мичиган, где читал лекции на факультете педагогики. Как старшему преподавателю университета ему посчастливилось вести протокол на конференции, посвященной изучению через открытия, на которой присутствовали такие светила научного мира, как Дэвид Хокинс, Ли Джозеф Кронбах, Джером Каган, Джером Брунер и др. По итогам конференции была опубликована книга, редактором которой стал Шульман, в процессе работы приобретший колоссальный опыт расширения знаний посредством того ценного, что дает практическая деятельность<sup>4</sup>.

Одно из первых широко известных достижений Шульмана сложилось в результате совместной работы с коллегой из медицинской школы Артуром Эльштайном — они были соседями по комнате, когда учились в колледже. В широко цитируемом исследовании Шульман и его коллеги изучали мышление высококвалифицированных специалистов-диагностов в ходе проводимых ими клинических исследований<sup>5</sup>. Две темы, поднимавшиеся

<sup>3</sup> Работа Шваба или, точнее, ее интерпретация, предложенная Шульманом, открыла дорогу множеству уникальных исследовательских программ Шульмана, как и его студентов и коллег, находившихся под влиянием его методологии.

<sup>4</sup> Shulman L. S., Keislar E. R. (eds). Learning by Discovery: A Critical Appraisal. Chicago, IL: Rand McNally, 1966.

<sup>5</sup> См.: Elstein A. S., Shulman L. S., Sprafka S. A. Medical Problem Solving: Analysis of Clinical Reasoning. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978.



в данной работе, будут звучать у Шульмана и позднее: 1) особое внимание к проблеме познания в условиях неопределенных ситуаций, возникающих в ходе профессиональной практики; 2) границы специфики экспертных знаний. Поведение опытных диагностов расходится с предсказаниями психологов, как не совпадает оно и с рекомендациями педагогов-медиков своим студентам. Вместо того чтобы собирать огромное количество фактов, прежде чем высказать предположение, врачи высказывают несколько конкурирующих гипотез, пытаясь затем подтвердить одну из них. Шульман и коллеги осознавали, что врачи несли ответственность за сложность стоящей перед ними задачи и в качестве руководства к действию обращались к своему знанию и опыту. Данное исследование подтвердило мудрость практикующих специалистов даже в ситуациях, когда их действия противоречили пониманию психологов. Как описывает Шульман,

сложность задачи состоит в том, чтобы проникнуть в голову практикующего врача и посмотреть на мир его глазами, после чего попытаться понять, каким образом специалисты формулируют для себя проблемное поле, осознать их трактовку ситуации, позволяющую им действовать именно так, а не иначе<sup>6</sup>.

Внимание и уважение к мудрости, заключенной в практике, стали отличительным знаком работы Шульмана. В ходе исследования было сделано и еще одно важнейшее открытие: врачебная специализация оказывает влияние на методы диагностической экспертизы. Не существует профессиональных диагностов «вообще». Скорее, врачи демонстрируют свои профессиональные диагностические навыки в рамках сферы специализации. Тема предметно-специфицированной экспертизы в медицине и обучении многократно звучит в работах Шульмана.

Шульман был убежден, что преподавание является не менее сложным процессом, чем медицинская практика, и что учителя, подобно докторам, всецело поглощены сбором информации и принятием решений, которые становятся основой практики. Уважение Шульмана к когнитивной сложности преподавания определило параметры его весьма авторитетного экспертного

<sup>6</sup> *Shulman L. S. The Wisdom of Practice: Managing Complexity in Medicine and Teaching // Berliner D. C., Rosenshine B. V. (eds). Talks to Teachers: A Festschrift for N. L. Gage. N.Y.: Random House, 1990.*

доклада, прочитанного перед комиссией Национального института образования. Доклад «Преподавание как обработка клинической информации»<sup>7</sup> был посвящен направлениям будущих исследований в области образования. Данное выступление шло вразрез с распространенным представлением о преподавании как процессе, понимаемом сквозь призму перечня конкретных навыков и поступков. В докладе преподавание было представлено как сложная многогранная совещательная деятельность — такая формулировка послужила отправной точкой когнитивного поворота педагогических исследований Шульмана<sup>8</sup>. Именно в это время Шульман и Джудит Лэньер конкурировали со Стэнфордским университетом за право управления Центром изучения преподавания, основанным Департаментом образования США: Шульман и его коллеги выиграли в этой борьбе, и Институт переехал в Университет штата Мичиган.

Продолжая заниматься исследованиями когнитивных аспектов преподавания, Шульман все еще находит данную область страдающей от нехватки внимания к вопросам содержания. Одна из первых попыток обрисовать контуры более узкой исследовательской программы, сосредоточенной на конкретной теме, была предпринята в 1974 году в рамках статьи «Психология школьных предметов: преждевременный некролог». В этом пророческом очерке Шульман заявил, что пришло время исследователей образования, которые положат конец мечтам Торндайка о широкомасштабных законах обучения, всеобщая применимость которых была бы возможна лишь в результате пренебрежения содержанием предметов школьной программы. Вместо этого Шульман заимствует введенную Робертом Мертоном идею теорий «среднего уровня», более умеренных и гибких концепций, соответствующих конкретным проблемам образования, к примеру, таким, как освоение детьми вычислений с дробями, понимание исторической перспективы или способность учителей привить молодым людям интерес к литературе. Методология Шульмана расходится с доминирующими подхо-

<sup>7</sup> Teaching As Clinical Information Processing. Report of Panel 6, National Conference on Studies in Teaching. Washington, DC: National Institute of Education, 1975a.

<sup>8</sup> О раннем этапе исследования, посвященного когнитивным аспектам преподавания, см.: Clark C., Peterson P. L. «Teachers» Thought Processes // Handbook of Research on Teaching. 3rd ed. N.Y.: Macmillan, 1986. P. 255–298.

дами того времени — бихевиоризмом, с его презрительным отношением к мышлению, или универсальным методом принятия решений, отрицающим разницу между предметами обсуждения, как, например, в учебной психологии Роберта Ганье. Шульман стремился к методологическому многообразию, побуждая коллег обращаться к исследовательским подходам, основанным на наблюдениях и использующимся в этнографии, чтобы понять сложность процессов преподавания и обучения.

Очерк «Психология школьных предметов: преждевременный некролог» также иллюстрирует непрекращающийся интерес Шульмана к поиску методов, подходящих для исследования преподавания. Понимание сложности процесса обучения заставляет его задуматься над способом исследования данного феномена. Каким образом ученые изучают творящийся в классных аудиториях процесс преподавания во всей его сумятице? Что позволяет им разглядеть главное в ходе исследования? Какова роль традиционных дисциплин в изучении преподавания? В ранней статье «Реконструкция педагогического исследования» Шульман заложил основы будущей теории методов исследования преподавания. В этой работе он призывал исследователей уделять внимание факторам, связанным с окружением. «Только в ходе исследования, сфокусированного на окружающей обстановке, ученые, придерживающиеся бихевиористской методологии, способны предложить адекватную терминологию для описания обладающих педагогической значимостью особых обстоятельств, в условиях которых происходит процесс обучения»<sup>9</sup>. Данная статья предзнаменовала сдвиг психологии образования в сторону методологии, в большей мере учитывающей влияние фактора окружающих условий. В очерке говорилось также о проводившемся Шульманом на раннем этапе исследовательской деятельности изучении феномена мудрости, порожденной практикой. На протяжении всей карьеры Шульмана интересовали вопросы взаимосвязи целей и задач исследования, окружающих условий, испытателей, методов изучения образования<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> *Shulman L. S. Reconstruction of Educational Research // Review of Educational Research. 1970. Vol. 40. P. 376.*

<sup>10</sup> О взаимосвязи данных аспектов исследования см.: *Idem. Disciplines of Inquiry in Education: A New Overview // Jaeger R. M. (ed.). Complementary Methods for Research in Education. Washington, DC: American Educational Research Association, 1997. P. 3–31.*

В разделе, озаглавленном «Парадигмы и исследовательские программы изучения преподавания», Шульман предлагает краткий обзор данной области исследований. Выступая с критикой, он снова обращается к теме различия между предметами обсуждения, утверждая: парадигма изучения вопроса полностью отсутствует в рамках данной научной области. Среди сотен методов исследования преподавания, вошедших в третью редакцию книги «Руководство по изучению преподавания», было представлено лишь несколько попыток серьезно проанализировать требования и проблемы, связанные с преподаванием конкретного материала: например, каким образом учителя начальной школы объясняют детям противоречащее здравому смыслу понятие отрицательных чисел — а учителя истории борются с попытками детей найти «правильный вариант» исторической интерпретации. Шульман призывает ученых, работающих в этой области, восстановить отсутствующую парадигму исследования преподавания<sup>11</sup>.

В 1982 году Шульман получает назначение в Стэнфордском университете и становится профессором педагогики кафедры Чарльза Дьюкмена. В первый год работы он посвящает себя продолжительному изучению феномена роста знания в ходе обучения и прослеживает изменения, касающиеся содержания знания педагогов в момент завершения программы подготовки учителей и перехода к полноценной преподавательской деятельности. Именно во время проведения данного исследования Шульман и его коллеги становятся авторами понятия «знания учебного содержания» (*pedagogical content knowledge*)<sup>12</sup>. Данная

<sup>11</sup> О последних исследованиях в данной области см.: *Shulman L. S., Quinlan K. The Comparative Psychology of School Subjects // Berliner D. C., Calfee R. C. (eds). Handbook of Educational Psychology. N.Y.: Macmillan, 1996. P. 399–422. Эта глава, совсем не похожая на некролог, возмещает о возрождении психологии школьных предметов.*

<sup>12</sup> Описание данной программы исследования см., например, в: *Carlson W. C. Subject Matter Knowledge and Science Teaching: A Pragmatic Perspective // Brophy J. E. (ed.). Advances in Research on Teaching. Vol. 2. Teachers' Subject Matter Knowledge and Classroom Instruction. Greenwich, CT: JAI Press, 1991. P. 115–143; Grossman P. L. The Making of a Teacher Teacher Knowledge and Teacher Education. N.Y.: Teachers College Press, 1990; Gudmundsdottir S. Values in Pedagogical Content Knowledge // Journal of Teacher Education. 1990. Vol. 41. No. 3. P. 44–52; Wilson S. M., Wineburg S. S. Peering at History Through Different Lenses: The Role of Disciplinary Perspectives in Teaching History // Teachers College Record. 1988. Vol. 89. P. 525–539.*

концепция стерла границу между знанием конкретных предметов и универсальным учебным знанием. В 1985 году в своем президентском обращении к Американской ассоциации исследований в области образования Шульман впервые пояснил сущность знания учебного содержания:

В данную категорию я включаю: учебный материал, который чаще всего преподается в рамках чьей-то предметной области; самые успешные формы подачи данного материала; самые мощные аналогии, иллюстрации, примеры, объяснения и доказательства — другими словами, способы репрезентации и изложения предмета, которые способствуют его пониманию окружающими... Знание учебного содержания также подразумевает понимание того, что делает процесс изучения особых тем легче или сложнее: тех представлений и предрассудков, которые ученики разных возрастов и социальных прослоек делают частью процесса освоения учебного материала. Если эти предубеждения представляют собой ошибочные концепции, как это часто и бывает, учитель должен знать, каким образом он может наиболее плодотворно повлиять на представления учеников, сознание которых вряд ли выдерживает сравнение с «чистой доской»<sup>13</sup>.

Ядро концепции Шульмана составляет понятие «специализированной основы знания», которой владеют только учителя, — эта категория знания проводит различие между исследователями, работающими в определенной области знания, и теми, кто отвечает за преподавание этого знания. В то время как и историки, и преподаватели истории должны понимать важность первоисточников для интерпретации исторических фактов, только учитель истории может знать, как относятся к первоисточникам ученики. И ученый, и преподаватель естественных наук знают одни и те же факты о процессе фотосинтеза, но только учитель начальной школы, ведущий курс по естественным наукам, способен объяснить многочисленные ошибочные представления об этом природном явлении, которые сидят в головах детей. Концепция знания учебного содержания ставит под сомнение представление о том, что хороший учитель может научить чему угодно, как и опровергает идею, согласно которой знания определенного предмета достаточно для преподавания.

<sup>13</sup> *Shulman L. S. Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective // Wittrock M. C. (ed.). Handbook of Research on Teaching. 3rd ed. N.Y.: Macmillan, 1986. P. 9–10.*

Интерес Шульмана к педагогическому знанию связан с его желанием превратить процесс преподавания в профессию. Поскольку отличительным знаком традиционных профессий является наличие базы специализированного знания, дискуссии о подобном когнитивном основании преподавания, несомненно, приобрели практический уклон. Другим отличительным знаком профессии является способность ее носителей регулировать и оценивать самих себя. До того момента качество преподавания контролировалось преимущественно администраторами, использовавшими контрольные перечни, которые отражали поведенческие представления о процессе обучения. В 1986 году Шульман совместно со своим другом и коллегой Гэри Сайксом составили предложение, адресованное Корпорации Карнеги, где был намечен исходный проект национального совета по вопросам преподавания. Не доверяя тестам с множественным выбором, по каким обычно проверяются знания учителей, Шульман и его коллеги стали разработчиками упражнений, направленных на определение эффективности обучения — сложных многогранных заданий, которые могли бы соответствовать сложности процесса преподавания<sup>14</sup>. Чтобы дополнить эти упражнения, исследовательская команда Шульмана создала прототип «полевых» портфолио, которые учитель мог бы со временем завершить у себя в классе. Помимо традиционных задач мониторинга преподавания (таких как способность дифференцировать различные уровни деятельности), данная работа учитывала бесчисленные изменения педагогического контекста, в которые попадает учитель. Созданный Шульманом Проект оценки педагогической деятельности привел к созданию Национального совета профессиональных стандартов преподавания, который превратился в крупнейшую и самую успешную систему добровольной сертификации педагогов в Северной Америке.

В 1997 году Шульман покидает Стэнфорд, чтобы занять должность президента Фонда Карнеги по развитию преподавания, где его исследования распространились на сферу мирового высшего образования. Он призывал своих коллег и университеты способствовать созданию культуры, для которой преподавание

<sup>14</sup> См.: *Wilson S. M., Wineburg S. S. Wrinkles in Time: Using Performance Assessments to Understand the Knowledge of History Teachers // American Educational Research Journal. 1993. Vol. 30. P. 729–769.*

стало бы главной, а не периферийной деятельностью профессоров, занимающихся научными исследованиями. Он призывал преподавателей делать свою работу публичной, используя для этого портфолио, артефакты, тщательно продуманные кейсы. Шульман проработал также понятие «научных аспектов преподавания», которое использовал его предшественник по Фонду Карнеги Эрнест Бойер. Шульман попытался провести различие между преподаванием, которое само по себе является научным, и научным исследованием чьей-либо манеры преподавания. Одним из первых творений Шульмана на посту президента Фонда Карнеги стала Академия Карнеги по научным аспектам преподавания и обучения (CASTL). Данная программа предлагала ученым изучить их собственную манеру преподавания и обнародовать результаты исследования. Задача программы состояла не только в том, чтобы усовершенствовать практику преподавания и обучения, но и «привнести в преподавание отличительные черты, присущие другим видам научной работы»<sup>15</sup>. Шульман стал инициатором сравнительного изучения профессионального образования — с целью поиска общности и разнообразия способов подготовки учащихся к профессиональной деятельности. В статье «Теория, практика и образование профессионалов» он описывает шесть отличительных черт, или «общих мест», традиционно использующихся для характеристики какой-либо профессии<sup>16</sup>. В их число входят: 1) гарантия обслуживания других; 2) научное или теоретическое согласие; 3) наличие области квалифицированной практики; 4) обращение в судебную инстанцию в спорных ситуациях; 5) потребность извлекать знание из опыта; 6) существование профессионального сообщества, необходимого для поддержания стандартов и накопления знания. Шульман продолжает бороться с теми проблемами, которые порождают эти трюизмы, связанные с подготовкой профессионалов.

Во многом благодаря грандиозным идеям и проницательности, присущей его работам, Шульман добился огромного влияния в сфере образования. Он добился успеха как теоретик, чьи

<sup>15</sup> *Hutchings P., Shulman L. S. The Scholarship of Teaching // Change. 1999. Vol. 31. No. 5. P. 10.*

<sup>16</sup> *Shulman L. S. Theory, Practice, and the Education of Professionals // Elementary School Journal. 1998. Vol. 98. P. 511–526.*

идеи оттачивались в процессе испытаний, проводившихся вопреки работе практиков и политических деятелей. И он не просто провидец, но выдающийся деятель и творец. Вследствие неперестанного внимания к миру за пределами стен университета, к миру политики и практики, он был способен облечь свои теории в конкретную сущность начиная с Национального совета профессиональных стандартов преподавания и заканчивая программой CASTL в Фонде Карнеги и учебным коллоквиумом, проводившимся во время рабочих деловых бесед. Сегодня его идеи пронизывают педагогические дискуссии, когда разговор заходит о преподавательских портфолио, знании учебного содержания или о научных аспектах преподавания. Источником гениальности Шульмана является его умение интегрировать мир мысли и действия и направлять свою творческую энергию не только на исследования, но и на создание институтов и структур, которые реализуют его представления о возможном на практике.

См. также очерки о Блуме, Брунере, Кронбахе и Швабе в данной книге.

### *Основные сочинения Шульмана*

Reconstruction of Educational Research // Review of Educational Research. 1970. Vol. 40. P. 371–396.

The Psychology of School Subjects: A Premature Obituary? // Journal of Research in Science Teaching. 1974. Vol. 11. P. 319–339.

Shulman L. S., Elstein A. S. Studies of Problem Solving, Judgment, and Decision Making: Implications for Educational Research // Kerlinger F. N. (ed.). Review of Research in Education. Vol. 3. Itasca, IL: Peacock, 1976.

Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform // Harvard Educational Review. 1987. Vol. 57. No. 1. P. 1–22.

Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective // Wittrock M. C. (ed.). Handbook of Research on Teaching. 3rd ed. N.Y.: Macmillan, 1986.

Shulman L. S., Quinlan K. The Comparative Psychology of School Subjects // Berliner D. C., Calfee R. C. (eds). Handbook of Educational Psychology. N.Y.: Macmillan, 1996. P. 399–422.

Theory, Practice, and the Education of Professionals // Elementary School Journal. 1998. Vol. 98. P. 511–526.



*Дополнительное чтение*

*Elstein A. S., Shulman L. S., Sprafka S. A.* Medical Problem Solving: An Analysis of Clinical Reasoning. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978.

*Hutchings P., Shulman L. S.* The Scholarship of Teaching // *Change*. 1999. Vol. 31. No. 5. P. 10–16.

*Schwab J. S.* Education and the Structure of the Disciplines // *Westburg I., Wilkof N. J.* (eds). *Science, Curriculum, and Liberal Education*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1978. P. 229–272.

*Shulman L. S., Keislar E. R.* (eds). *Learning by Discovery: A Critical Appraisal*. Chicago, IL: Rand McNally, 1966.

## Майкл Эппл (1942–...)

К. А. ТОРРЕ<sup>1</sup>

Все то, что я отметил в своем рассказе: отказ от фундаментальных прав человека, уничтожение окружающей среды, убийственные условия, при которых люди продолжают (только) существовать, отсутствие осмысленного будущего для тысяч детей, — это реальность, с какой ежедневно сталкиваются миллионы людей. Педагогическая работа, лишенная глубокого понимания этих реалий... таит в себе опасность потерять душу. Жизнь наших детей требует от нас еще больших усилий<sup>2</sup>.

Майкл Эппл является ведущим теоретиком образования и выдающейся фигурой в мире современной прогрессивной/критической педагогики<sup>3</sup>. Наряду с такими представителями критической педагогики, как Паоло Фрейре, Анри Жиру, Питер Макларен, и другими учеными он способствовал тому, что исследование в данной области стали средоточием главной государственной дискуссии по поводу всех значительных проблем образования: подготовки учителей, составления учебных планов, тестирования, финансирования и управления образованием<sup>4</sup>.

Эппл родился 20 августа 1942 года в семье рабочих, и его родители были яростными сторонниками политики левых. В свя-

<sup>1</sup> Выражаю глубокую признательность доктору Ксае Рейес (Университет Коннектикута в городе Сторрс) и господину Нейлу Эдвардсу за их великодушный дар, за уделенное мне время и силы.

<sup>2</sup> *Apple M. W. Remembering Capital: On the Connection Between French Fries and Education // An Interdisciplinary Journal of Curriculum Studies. 1995. Vol. 11. No. 1. P. 113–128.*

<sup>3</sup> Биографические детали взяты из интервью, проведенного с Майклом Эпплом журналистами Карлосом Торресом и Раймондом Морроу (в оригинале оно вышло в 1990 году) и опубликованного в качестве приложения к книге Эппла: *Apple M. W. Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. 2nd ed. N.Y.: Routledge, 2000.*

<sup>4</sup> *Torres C. A. Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators. N.Y.: Routledge, 1998.*

зи с финансовым положением он вынужден был рано начать обеспечивать себя, что поставило под сомнение возможность поступления в колледж. Работая печатником и водителем грузового автомобиля, Эппл прошел обучение в двух небольших педагогических колледжах. Через несколько лет, год спустя после успешного окончания колледжа, его призывают в армию. Во время службы Эппл давал уроки ориентации по компасу и оказания первой помощи, чему немало способствовало его педагогическое образование. В связи с катастрофической нехваткой учителей в школах города Паттерсона, штат Нью-Джерси, а также благодаря наличию у Эппла преподавательского опыта, приобретенного в армии, в возрасте девятнадцати лет его приглашают на должность постоянного исполняющего обязанности преподавателя, несмотря на отсутствие диплома о высшем образовании.

Благодаря активному участию Эппла в жизни афро-американских и испанских общин Паттерсона, его обычно приглашали в школы, где учились дети выходцев из субординированных слоев населения — очень часто количество учеников в таких классах превышало сорок человек. Внимание Эппла к расовой и классовой политике привело его к идее создания отделения Конгресса расового равноправия (CORE) города Паттерсон, после чего он погрузился в преподавательскую жизнь и возглавил на какой-то период профсоюз учителей. В эти годы основной политической позиции Эппла стала его повседневная деятельность активиста, а также политические пристрастия семьи. Степень бакалавра он получил в годы работы учителем в Паттерсоне, после чего продолжил обучение в Колумбийском университете. Эти годы совпали с политическим подъемом, сопутствовавшим войне во Вьетнаме и вызванными ею в США движениями в защиту гражданских прав, а также наплывом радикальной литературы и возрождением интеллектуального мира.

После получения степени магистра за исследования в области учебных планов и философии (1968) и степени доктора философии (1970) в Колумбийском университете за диссертацию, посвященную учебным планам, Эппл получает должность в Университете штата Висконсин, город Мэдисон. Во время интервью, проводившегося с Эпплом, территория университета была атакована танками — это был ответ правительства на мощные антивоенные протесты. Здание наполнилось слезоточивым газом.

По словам Эппла, пока шло интервью, он твердо знал, что хочет находиться именно в этом месте. Сегодня Эппл — профессор кафедры Джона Бэскома в Университете Висконсин-Мэдисон; сфера его деятельности — учебные планы, преподавание и исследования в области образовательной политики. Основная тема его курсов — теория и социология учебных планов и научные исследования в этой области. Помимо написания книг и статей и научной работы Эппл много ездит: читает лекции и занимается политической работой в США и других странах. В качестве приглашенного профессора он некоторое время жил и работал в Австралии, Испании, преподавал в Новозеландском университете Окленда, Епископальном университете в бразильском Сан-Паулу, Университете Тронхейма в Норвегии, Национальном независимом университете в Мексике.

Эппл внимательно изучает и оценивает образовательную систему США (и других стран), вскрывая присущие ей противоречия. Своей работой ему удастся одновременно волновать, будоражить и вдохновлять окружающих. Основным объектом анализа Эппла являются взаимоотношения между культурой и властью в сфере образования. С особым вниманием он относится к опасностям, которые таятся в ориентированных на бизнес и интересы корпораций учебных планах, используемых в большинстве школьных округов. Он верит в то, что демократические традиции должны распространиться на государственные школы и способствовать внедрению идеалов демократии для большей части общества. Эппл изучает также феномен технической грамотности, анализируя его в перспективе культуры и социо-экономической ситуации (а не просто как результат технического развития). Что касается идеологической позиции, Эппл слишком эклектичен, чтобы отнести его убеждения к определенной доктрине или обозначить его четкую приверженность конкретной теоретической школе. Тем не менее его можно назвать одним из выдающихся представителей так называемой Франкфуртской школы критической теории. Изначально это направление зародилось в Институте социальных исследований в немецком Франкфурте в период между двумя мировыми войнами. Представители школы обращают внимание современников на то, каким образом меняющийся характер капиталистического общества оказывает воздействие на взаимоотношения между гражданами и институтами, на уровень личного самоопределе-

ния и новые формы доминирования, возникающие в результате этих процессов<sup>5</sup>. Несмотря на то что данное течение так и не оформилось в строгую философскую теорию, представители раннего этапа Франкфуртской школы находятся в серьезном интеллектуальном долгу у Канта, Гегеля, Маркса, модернизма и современного научного анализа. Теории, в которых прослеживаются данные философские идеи, являются «критическими», по крайней мере, по двум причинам: 1) критика есть для них метод исследования; 2) в них содержится логически обоснованное осуждение непропорционального по своей сути и подавляющего влияния капитализма на личность (особенно на подчиненные и маргинальные слои населения).

Ученые в США, сторонники критической методологии, расширили границы раннего этапа Франкфуртской школы. Главным образом, они пришли к выводу, что социальной теории во всех ее проявлениях должны предшествовать анализ и документальная информация, сама же теория должна непосредственно способствовать социальным изменениям. Приверженцы критической теории в среде педагогов-теоретиков — такие как Эппл — считают, что образование является тем самым процессом, который может привести к подобным преобразованиям. Они анализируют более широкий контекст применения школьного обучения в обществе: в социо-экономическом, политическом, культурном, историческом аспектах. Социальные изменения рассматриваются при этом как результат собственного объединения с субординированными общественными группами, в которых формируется самосознание. Паоло Фрейре — вероятно, самому знаменитому и почитаемому представителю критической педагогики — удалось в нескольких словах красноречиво сказать о том, как важно в результате подобной деятельности зародить в людях надежду: «Одна из задач прогрессивного педагога состоит в том, чтобы с помощью глубокого, надлежащего политического анализа рассказать, что, несмотря ни на какие преграды, существует надежда... Когда мы боремся, потеряв надежду и впад в отчаяние, наша борьба обречена на провал»<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Giroux H. A. *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. N.Y.: Bergin & Garvey, 1983. P. 7.

<sup>6</sup> Freire P. *Pedagogy of Hope*. N.Y.: Continuum, 1998. P. 9.

Педагогов-теоретиков в рамках критической методологии интересуют, в том числе, следующие темы и области исследования: теория общественного воспроизводства (почему школы держатся за *status quo*, вместо того чтобы воспитывать в учениках стремление к социальному росту); школьная социализация учащихся как потребителей; скрытая учебная программа, заложенная в школьном обучении (чему учат детей имплицитно); социальные корни оппозиционного поведения или склонности к сопротивлению, наблюдающиеся у некоторых учеников; школьные субкультуры (компании ровесников, банды, группировки); разница между школьным обучением (социализацией) и образованием (приобретением ценностей, перспектив, знания, опыта).

Чтобы оценить значимость достижений Эппла, нам нужно обратиться к сопутствующему им контексту. Проблема учебных планов никогда не теряет своей актуальности в США и остается неизменным объектом жаростных дискуссий на государственном уровне наряду с такими темами, как расовая дискриминация, экономика, язык и культура. В связи с неоднородностью этой страны достижение консенсуса по большинству из данных тем крайне затруднительно. Социальный, политический, экономический, религиозный и этнический бэкграунд оказывают влияние на мнение общества о том, что в первую очередь должно стать объектом преподавания, по какой причине и с какой целью, чье видение будущего признается «официальным» и реализуется на практике.

Участвуя в этих дискуссиях, Эппл предлагает новую трактовку понятия «образования для всех». Возможно, величайшим вкладом Эппла в педагогику стали его авторитетные непредвзятые рассуждения, разоблачающие социальную, политическую и экономическую непропорциональность государственного образования в США и других капиталистических странах. В отличие от многих других теоретиков образования (чьи теории часто оторваны от практики или посвящены локальным или национальным проблемам образования без учета остальной части общества), в концепции Эппла теория, практика, школы, политика, экономика и общества тесно взаимодействуют. Ему удается интегрировать «универсальное и частное»<sup>7</sup>, проиллюстрировать всю совокупность последствий, имеющих значение для образования. Эппл видит в них источник консервативного идеологического влияния на

<sup>7</sup> Apple M. W. *Cultural Politics and Education*. N.Y.: Teachers College Press, Columbia University, 1996. P. 115.

учебную программу и попытку внедрить доминирующий политический курс через школьные учебники; вопрос «почему» в отношении педагогической техники, а не только «как»; попытку частного сектора, ориентированного на извлечение прибыли, превратить школу в объект своих личных интересов; непропорциональное распределение выборочного знания среди преобладающих и субординированных социальных групп; и в итоге — влияние всех этих факторов на политику в сфере образования.

Один из главных научных интересов Эппла — проблема способов производства знания (в условиях капитализма), его «оздоровления», дифференциального распределения среди различных социальных групп и (конечного) накопления теми, кто в данный момент обладает властью. Нижеследующий конспект, подготовленный на основе нескольких работ Эппла (некоторые из них написаны в соавторстве), иллюстрирует данный тезис:

«Учебный план никогда не является просто нейтральной совокупностью знания, которая затем каким-либо образом воспроизводится в текстах или учебных аудиториях. Это всегда часть избирательной традиции, чей-то выбор, представление некоторой группы о легитимности знания. Решение о том, чтобы считать знание отдельной группы самым законным, официальным, в то время как знание других групп вряд ли когда-нибудь увидит свет, говорит нам нечто важное о том, кто в обществе стоит у власти»<sup>8</sup>.

В настоящее время «государственное образование испытывает заранее подготовленную атаку со стороны правого крыла, желающего заменить этическими принципами частной прибыли и экономической выгоды или убытка идеалы общественного благосостояния»<sup>9</sup>. Выражаясь более конкретно, «правые»<sup>10</sup> пред-

<sup>8</sup> Apple M. W. The Politics of Official Knowledge: Does a National Curriculum Make Sense? // Teachers College Record. 1993. Vol. 95. No. 2. P. 222–241. Также см.: *Idem*. Ideology and Curriculum. 2nd ed. N.Y.: Routledge, 1990; Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. N.Y.: Routledge, 1993.

<sup>9</sup> Beyer L. E., Apple M. W. (eds). The Curriculum: Problems, Politics, and Possibilities. 2nd ed. Albany, NY: State University of New York Press, 1998. P. 4. Это утверждение первоначально было написано для введения к данной книге в редакции 1988 года. Интересно, что за десять лет, разделяющих издания, утверждение не потребовало корректировки, поскольку описанное в нем положение дел только усугубилось.

<sup>10</sup> Подчас неустойчивая коалиция консервативных, неоконсервативных и неолиберальных движений и групп (в различных точках политического спектра), совокупно именуемая «правые».

почитают построенную на рыночных принципах «ориентированную на потребителя» систему, которая имплицитно превратит потребности бизнеса и индустрии в цели образования»<sup>11</sup>. Испытывая такое давление, школы перестают играть прежде присущую им роль посредников в становлении демократии и принципов равенства<sup>12</sup>. Фактически «идея демократии утратила свой политический смысл», превратившись в экономическое понятие, почти исключительно сфокусированное на внедрении традиции потребления<sup>13</sup>. Результатом этого процесса стала маркетизация, или «товаризация» школ и учебных планов, где всеобщее благо заняло маргинальное положение<sup>14</sup> в угоду эгоистическим устремлениям корпораций (Channel One; Coca Cola; компании, выпускающие учебники) с их стремлением к выгоде. Знание превратилось в разновидность капитала, которым управляют образовательные учреждения, распределяя его среди учащихся подобно тому, как экономические организации распределяют финансовый капитал<sup>15</sup>. Как свидетельствует история, эти и другие ценности или «общественные цели стали особыми целями школы, и сегодня их значимость определяется теми десятилетиями, за которые она приобреталась»<sup>16</sup>. Следовательно, по сути образовательная и культурная системы в США построены для «культурного воспроизводства» и нацелены на него<sup>17</sup>. Таким образом, сохраняются существующие социальные модели и отношения доминирования и субординации: в частности, это происходит, когда конкретные социальные группы непропорционально увеличивают свою долю культурного капитала, как правило, принимая такого рода блага как результат «культурного дара, естественного для их классовой, расовой или гендерной позиции»<sup>18</sup>.

<sup>11</sup> Apple M. W. Cultural Politics and Education. Ch. 4 (with C. Zenk). P. 99.

<sup>12</sup> *Idem.* Education and Power. N.Y.: Routledge, 1995 [1982].

<sup>13</sup> *Ibid.*

<sup>14</sup> *Ibid.* См. также: Apple M. W. Cultural Capital and Official Knowledge // Bérubé M., Nelson C. (eds). Higher Education under Fire: Politics, Economics, and the Crisis of the Humanities. N.Y.: Routledge, 1995. P. 91–106.

<sup>15</sup> *Idem.* Cultural Capital and Official Knowledge.

<sup>16</sup> Apple M. W., King N. R. What Do Schools Teach? // Molnar A., Zahorik J. A. (eds). Curriculum Theory. Washington, DC: The Association for Supervision and Curriculum Development, 1977. P. 108–126.

<sup>17</sup> Apple M. W. Education and Power. N.Y.: Routledge, 1982. P. 21.

<sup>18</sup> *Idem.* Cultural Capital and Official Knowledge.



Значение школы в данном процессе может быть неочевидным. Чтобы понять, каким образом школа влияет на культурное воспроизводство, Эппл предлагает всего лишь проанализировать ее роль в поощрении личных успехов и посмотреть, какие группы или конкретные представители общества действительно чего-то добиваются в результате школьного обучения. Подобно другим сторонникам критической теории и концепции общественного воспроизводства, Эппл ставит под сомнение допущение, что государственные школы США способствуют равенству социальных классов, как и идею равных возможностей продвижения по социально-экономической лестнице для всех детей, независимо от их происхождения.

Относительно вмешательства частных корпораций и бизнеса в формирование учебных планов Эппл считает, что мотивом данного процесса являются, скорее, их собственные корыстные интересы, нежели забота о благополучии учеников. Вместо того чтобы выступать в поддержку программ, поощряющих отдельных студентов, способных к самостоятельным действиям, корпорации придают особое значение обучению трудящихся (в будущем) и потребителей. И Эппл обращает внимание на факт трансляции в классных аудиториях телепрограммы «Channel One»<sup>19</sup>. О чем говорит этот факт? О желании корпораций рассматривать молодых как пассивных потребителей<sup>20</sup>. «Демократическая свобода больше не определяется как участие в создании всеобщего блага. Сегодня это существование в вырвавшемся на свободу коммерческом рынке, где образовательная система должна быть интегрирована в эти рыночные механизмы»<sup>21</sup>.

В том же ключе Эппл рассматривает распад общественного демократического согласия, на базе которого формировалась поли-

<sup>19</sup> «Channel One» — короткая новостная телепередача с ярко выраженным коммерческим уклоном. Ее ежедневно транслируют почти в трети школ на территории США; смотрят ее более 40% учащихся средней школы и старших классов. Корпорация, обладающая авторскими правами на телепрограмму, обеспечивает школы специальным оборудованием в обмен на гарантированную аудиторию потенциальных потребителей рекламы.

<sup>20</sup> Apple M. W. *Selling our Children: Channel One and the Politics of Education* // McChesney R. W., Wood E. M., Foster J. B. *Capitalism and the Information Age: The Political Economy of the Global Communication Revolution*. N.Y.: Monthly Review Press, 1998. P. 135–139.

<sup>21</sup> Ibid. P. 146. (Подробнее см. в: Apple M. W. *Cultural Politics and Education: Education and Power*.)

тика после Второй мировой войны. Данные политические курсы подвергаются нападкам со стороны неоконсервативных интеллектуалов, больше заинтересованных в создании условий, способствующих росту международной конкурентоспособности, прибыли и дисциплины. Романтическое видение прошлого ведет их к попыткам возврата «идеального» дома, семьи и школы, а не к улучшению условий жизни и работы женщин и других субординированных групп, бедных слоев населения или рабочего класса<sup>22</sup>. Соответственно Эппл утверждает, что мы придаем «слишком большое значение школе как предмету спора, вместо того чтобы рассматривать ее как часть более широких социальных сетей, по структуре эксплуататорских»<sup>23</sup>. Вместе с Кристофером Зенком, своим соавтором, Эппл заявляет: критика многих болезней общества, с которыми сталкивается государственное образование, является необоснованной, поскольку плюсы и минусы школьной практики не провоцируют большинство социальных, политических или экономических проблем»<sup>24</sup>.

Одна из целей правой коалиции, убежден Эппл, состоит в разделении национальной идентичности по принципу происхождения и этнической принадлежности. Эта задача достигается в результате отделения истории от политики, насаждения общественного сознания, свободного от социального опыта, и навязывания взглядов бесклассового, гомогенного общества, обладающего единой трансцендентной культурой, где каждый есть отдельный индивидуум<sup>25</sup>. Соответственно все, что происходит с человеком, является результатом его собственного выбора, а не социальной стратификации, расизма, гендерной дискриминации и т.п.<sup>26</sup>

Столь же коварно данная коалиция скрывает (под видом «выбора») попытки приватизировать образование, используя для этого такие механизмы, как налоговые вычеты (для родителей,

<sup>22</sup> Apple M. W. *Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age*. N.Y.: Routledge, 1993.

<sup>23</sup> *Idem*. *Education and Power*.

<sup>24</sup> Таким образом, Эппл утверждает, что, акцентируя внимание только на проблемах молодежи «группы риска» или бросивших учебу, «правые» лишь маскируют эти важнейшие проблемы, пытаясь устранить их симптомы.

<sup>25</sup> Apple M. W. *Education and Power*.

<sup>26</sup> В данном случае Эппл проводит параллель между постмодернистским и постструктуралистским вниманием к круговороту дискурсов, которые он описывает как неограмшизм.

отправляющих детей в частные школы) и школьные ваучеры (которые могут быть использованы родителями для того, чтобы отправить ребенка в частную школу)<sup>27</sup>. Многие «находчивые» родители из среднего класса отправят детей в частные школы, чтобы еще больше истощить и без того скудные ресурсы государственного образования. Самые же бедные семьи, как и представители рабочего класса, не смогут компенсировать разницу между тем, что дают школьные ваучеры или налоговые вычеты, и фактической стоимостью обучения в частной школе. Государственное образование главным образом останется на долю учеников, у которых нет иного выбора. Несмотря на радикальное сокращение своих ресурсов, государственное образование с наибольшей вероятностью будет вынуждено подчиниться возрастающей централизации в регулировании учебных программ и преподавания и будет нести ответственность за экономические и социальные проблемы. Эта тенденция уже прослеживается — в общегосударственных стандартизированных учебниках, в попытках создания общенациональных учебных курсов, стандартизированных тестов с высокими ставками, в призывах к постоянному надзору за уровнем знания и результатами обучения в отношении как учащихся, так и учителей<sup>28</sup>.

Не менее пристальное внимание уделяет Эппл проблеме использования техники в школах и «технической грамотности». Он предупреждает, что использование компьютеров и других технологий в педагогических целях — вопрос не только технический, а сама техника вовсе не нейтральна по своей сути. Напротив, преподаватели сталкиваются с великим множеством педагогических, этических, экономических, идеологических и политических вопросов. Если мы решаем лишь технические задачи, определяя цели применения техники в образовании, перед нами встанет только вопрос «как», но не вопросы «почему» и «какой ценой»<sup>29</sup>.

Новая техника — это не просто соединение машин и сопутствующего им программного обеспечения. Она олицетворяет особое мышление, ориентирующее человека на определенный под-

<sup>27</sup> Apple M. W. Cultural Politics and Education. Ch. 4. P. 98. Также см.: *Idem*. Cultural Capital and Official Knowledge.

<sup>28</sup> *Idem*. Cultural Politics and Education. Ch. 4. P. 99.

<sup>29</sup> *Idem*. Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. N.Y.: Routledge & Kegan Paul, 1988.

ход к миру. В условиях современного образования компьютеры приводят к формированию мышления, технического в своей основе. Чем больше новая техника меняет облик классных аудиторий, подстраивая его под собственный образ, тем скорее техническая логика придет на место критического политического и этического понимания. Дискуссии в классах сосредоточатся на технике, но не на содержании<sup>30</sup>.

Предложенные Эпплом варианты решения обозначенных им проблем кризиса в образовании многогранны и гармоничны и не имеют ничего общего с уклоном в ту или иную «партийную линию». Он не сомневается в том, кто получает выгоду, а кто, напротив, страдает от консервативной политики, которая в процессе распределения знания способствует дальнейшей стратификации учащихся по классовому, расовому или гендерному принципу. Тем не менее Эппл не защищает существующего положения дел. Напротив, он утверждает, что движущей силой данного политического курса во многом является равнодушие самих школ, отсутствие гибкости и бюрократизм<sup>31</sup>.

В заключительном анализе Эппл говорит о своей вере в то, что дискуссии по поводу образования преобладают над той ролью, какую образование играет (и должно играть) в становлении демократии и подготовке граждан к тому, чтобы самостоятельно оценивать и преодолевать неизбежные конфликты и ситуации неопределенности. Сегодня проблемы образования в США вращаются вокруг «конкурирующих общественных взглядов», где неолиберальные/неоконсервативные реформы учебных планов не затрагивают более широкого контекста «демократического образования и дальнейшей демократизации общества»<sup>32</sup>. Эппл подчеркивает необходимость в политическом образовании и изучении в школах вопроса социальной справедливости, считая это противостоянием против детерминизма или общественного воспроизводства, которые порождаются школами, свободными от подобных обсуждений<sup>33</sup>. В защиту американского государственного образования Эппл предлагает комбинацию полити-

<sup>30</sup> Apple M. W. The New Technology: Is It Part of the Solution or Part of the Problem in Education? // Computers in the Schools. 1991. Vol. 8. No. 1/2/3. P. 75.

<sup>31</sup> *Idem*. Cultural Politics and Education.

<sup>32</sup> *Ibid*. P. 97.

<sup>33</sup> Apple M. W. Education and Power. P. 9.

ческих и педагогических стратегий, называя это «реформой без реформы»<sup>34</sup>. В рамках данного подхода такие проблемы, как социальное равенство и справедливость, объясняются сквозь призму систематического, критического взаимодействия с основами учебной практики и опыта классных занятий, а также с учетом их взаимосвязи с «представлениями общества в целом и более масштабными общественными движениями»<sup>35</sup>. «Те, кто занимается критическими научными исследованиями в сфере образования, должны находиться в постоянной тесной связи с реальным миром учителей, учеников и родителей»<sup>36</sup>. Они должны объединиться с теми, кто сегодня стремится удержать «достижения демократического образования, и убедиться в том, что наши школы, учебные планы и педагогическая практика не безразличны к расовой, гендерной или классовой проблематике»<sup>37</sup>.

Несмотря на то что, глядя на терминологию Эппла, в нем можно заподозрить сторонника теории заговора («правый», неолибералы, неоконсерваторы, неограмшисты), он открыто демонстрирует, что консервативная идеология уходит своими корнями в глубоко утвердившиеся убеждения о необходимости гарантировать «основанную на заслугах» систему классовой иерархии в США. Понимание данного факта укрепляет интерес Эппла к критическому исследованию проблемы, которую он считает центральной: маркетизации образования под маской «выбора», государственного стандартизированного тестирования; планов создания национальной учебной программы<sup>38</sup>.

Работа Эппла одновременно основательна и крайне значима, особенно учитывая обстановку, сложившуюся в настоящий момент в сфере образования в Америке и других капиталистических странах. Эппл привлекает внимание общества к важнейшим проблемам, которые пока не стали предметом широких дискуссий и часто либо не известны совсем, либо не изучаются теоретиками образования и широкой общественностью. Одно из достоинств работы Эппла состоит в том, что она призывает нас обратить внимание на многочисленные ошибки постмо-

<sup>34</sup> Apple M. W. *Cultural Politics and Education*. P. 107.

<sup>35</sup> Ibid. P. 109.

<sup>36</sup> Apple M. W. *Education and Power*. P. 204.

<sup>37</sup> Ibid.

<sup>38</sup> Apple M. W. *Cultural Politics and Education*.

дернистского и постструктуралистского анализа и понять, как много банальностей было сказано в отношении школы. Как правило, Эппл не предлагает очевидных утилитарных решений обозначенных им проблем. Однако главная ценность его усилий состоит в эффективной, испытанной, последовательной методологии, вынуждающей нас задуматься о масштабности и глубине этих проблем, их влиянии на политику и практику в сфере прогрессивного образования, понять причины и притягательность консервативной программы.

Влияние Майкла Эппла на образование не вызывает сомнений. Его работы разошлись на цитаты и стали предметом анализа многих знаменитых философов, теоретиков и педагогов (это Паоло Фрейре, Линда Дарлинг-Хэммонд, Максин Грин, Кameron Маккарти, Дайан Рэвитч, Джинни Оакс, Питер Макларен, Анри Жиру, Пол Уиллис и др.). Идеи Эппла обсуждались в бесчисленном количестве научных журналов и других важнейших профессиональных публикаций. В декабре 1999 года издание «Education Week» (вероятно, самый известный источник новостей в сфере образования в США) выбрал опубликованную в 1979 году работу Эппла «Идеология и учебный план» в качестве одной из Книг столетия<sup>39</sup>. А в декабре 1991 года журнал «Journal of Educational Thought» заявил, что данную работу «необходимо прочесть всем, кто по закону несет ответственность за утверждение учебных планов государственных школ, особенно государственным законодателям и членам школьного правления».

В 1995 году Эпплу выпала честь выступить с лекцией памяти Джона Дьюи<sup>40</sup>. По итогам события Эпплом была опубликована работа «Политика в области культуры и образование». О крайне плодотворной книге Эппла «Образование и власть» (впервые опубликована в 1982 году, переиздана в 1995-м) издание «Harvard Educational Review» пишет: «Это важнейшая книга. Это книга вопросов, наблюдений и интерпретаций». А журнал «Library Journal» говорит о ней как о «содержательной, тщательно продуманной и захватывающей». В отношении работы «Учителя и тексты: политэкономия класса и гендерные отношения в образовании» Жиру в который раз восклицает, что Эп-

<sup>39</sup> Education Week. 1999. 15, 16, 19 December. P. 41.

<sup>40</sup> Лекция памяти Джона Дьюи читается ежегодно на заседании Общества Джона Дьюи (проводится совместно с Американской ассоциацией исследований в области образования) и в Педагогическом колледже.

плу удалось «обратить свою выдающуюся проницательность на политэкономии школьного обучения... Это книга, содержание которой изложено ясно и блистательно». Питер Макларен называет ее «провокационным трактатом».

В комментариях к книге «Официальное знание» Пол Уиллис, Максин Грин и Паоло Фрейре выражают, вероятно, мнение большинства коллег Эппла по поводу его работы. «Открытое. Личное. Обличительное. При этом политическое и обзорное... гуманистическое свидетельство нашей позитивистской эпохи в образовании» — вот что сказал о ней Уиллис. Грин настоятельно рекомендовала «прочитать эту волнующую книгу с удовольствием». Фрейре же просто заявил, что, «как демонстрирует книга “Официальное знание”, Майкл Эппл является одним из выдающихся ученых в мире, участвующих в борьбе за создание критического демократического образования».

См. также очерки о Дарлинг-Хэммонд, Фрейре, Жиру, Грин в данной книге, а также очерки о Канте и Гегеле в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Эппла*

- Ideology and Curriculum. Boston, MA: Routledge & Kegan, 1979.  
 Education and Power. N.Y.: Routledge, 1995 [1982].  
 Teachers and Texts: A Political Economy of Class and Gender Relations in Education. N.Y.: Routledge, 1988.  
 Official Knowledge: Democratic Education in a Conservative Age. 2nd ed. N.Y.: Routledge, 2000 [1993].  
 Cultural Politics and Education: The John Dewey Lecture. N.Y.: Teachers College Press, 1996.

### *Дополнительное чтение*

- Apple M. W. Power, Meaning, and Identity: Essays in Critical Educational Studies. Counterpoints. Vol. 109. N.Y.: Peter Lang, 1999.  
 Bromley H., Apple M. W. Education/Technology/Power: Educational Computing As a Social Practice. Albany, NY: SUNY Press, 1999.  
 Freire P. Pedagogy of the Oppressed. New rev. 20th-anniversary ed. N.Y.: Continuum Publishing Co., 1998.  
 Torres C. A. Education, Power, and Personal Biography: Dialogues with Critical Educators. N.Y.: Routledge, 1998.

## Говард Гарднер (1943–...)

М. Л. КОРНХЕЙБЕР

Образование должно, в конце концов, найти собственное оправдание с точки зрения повышения уровня человеческого понимания<sup>1</sup>.

Говард Гарднер, один из выдающихся теоретиков образования в США рубежа тысячелетия, и не подозревал о том, что ему уготована эта роль. Он опубликовал шесть книг и более ста научных статей, посвященных развитию познавательных способностей и нейропсихологии, которые получили признание в среде педагогов-теоретиков и исследователей, не имеющих отношения к миру художественного образования. Даже его седьмая книга — «Рамки сознания: теория множественности интеллектов»<sup>2</sup> — не имеет прямого отношения к педагогике. В ней только две страницы непосредственно касаются применения данной теории в сфере образовательной практики. Однако именно эта книга, ныне переведенная на более чем десяток языков, сделала Гарднера фактически центральной фигурой педагогической теории и практики в США и всемирно известным ученым.

Изучение его жизни и работы, предшествующей написанию книги «Рамки сознания», поможет объяснить как величайшие достижения ученого, так и его последующие интеллектуальные поиски.

Он родился в 1943 году в городе Скрантон, штат Пенсильвания, в семье, без гроша в кармане бежавшей из нацистской Германии. Его старший брат, одаренный ребенок, трагически погиб во время катания на санках в возрасте восьми лет, незадолго до

<sup>1</sup> *Gardner H. Intelligence Refrained. Multiple Intelligences for the 21st Century. N.Y.: Basic Books, 1999. P. 178.*

<sup>2</sup> *Idem. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. N.Y.: Basic Books, 1983.*



рождения Говарда. Это событие, как и ужасы Холокоста, никогда не обсуждалось в детские годы Гарднера, но он писал, что именно они оказали глубочайшее воздействие на его развитие и мышление<sup>3</sup>. Юношеская тяга Гарднера к езде на велосипеде и увлечение грубыми видами спорта, которые потенциально могли нанести вред здоровью, всячески сдерживались родителями — они активно культивировали его склонности к музыке, чтению и сочинительству. Как только Гарднер мало-помалу начал осознавать это скрытое влияние, он понял, что на него как на самого старшего сына в семье возлагались большие надежды. Несмотря на это, уже в подростковом возрасте Гарднер прекрасно понимал, сколько препятствий ждет его на пути достижения целей. Он знал, что другие еврейские мыслители германского или австрийского происхождения — Эйнштейн, Фрейд, Маркс, Малер — «жили в интеллектуальном сердце Европы, учились и конкурировали с ведущими представителями своего поколения», в то время как он «был заброшен в тоскливую Пенсильванскую долину, с ее интеллектуальным застоєм и экономическим кризисом»<sup>4</sup>.

Однако пребывание Гарднера в отдаленном уголке Скрантона оказалось не таким уж и ужасающе долгим. Он пошел учиться в близлежащую школу, где учителя уделяли ему огромное внимание. Оттуда в 1961 году он отправился в Гарвардский университет, где провел следующие два года.

Поступая в Гарвард, Гарднер планировал изучать историю, готовясь к карьере юриста. В годы учебы он сталкивался со многими ведущими мыслителями той эпохи, но харизматичный психоаналитик и ученый, занимающийся проблемой развития в разные годы человеческой жизни, наставник Гарднера Эрик Эриксон, вероятно, укрепил его «амбиции стать ученым»<sup>5</sup>.

Вскоре после окончания университета Гарднер начал работать совместно с Джеромом Брунером, психологом, изучавшим когнитивные способности и образование. Влияние Брунера стало значительной вехой в судьбе Гарднера. Он был для него олице-

<sup>3</sup> Gardner H. *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*. N.Y.: Basic Books, 1989. P. 22.

<sup>4</sup> Ibid. P. 23.

<sup>5</sup> Ibid. P. 47.

творением «модели совершенной карьеры»<sup>6</sup>. Окончательное решение посвятить себя образованию Гарднер приписывает опубликованной в 1960 году книге Брунера «Процесс обучения»<sup>7</sup>, а также своей работе в рамках брунеровского проекта по развитию учебных планов — «Человек: курс изучения». Учебный план привлекал внимание к трем вопросам, заставляющим посмотреть на вещи под новым углом зрения: «Что делает человека человеком? Как человек достиг этого положения? Как он может добиться большего?»<sup>8</sup> Отголосок этих вопросов звучит и в работах самого Гарднера. Его исследования в области человеческого познания в какой-то степени относятся к первому из вопросов Брунера, а анализ развития символических систем можно рассматривать как ответ на второй из них. Самые же последние разработки Гарднера, объектом которых является человеческая способность действовать одновременно блистательно и гуманно, вдохновлены последним вопросом.

Стимулом к эмпирическим изысканиям Гарднера в области человеческого познания послужила работа Жана Пиаже, с которой он столкнулся в период сотрудничества с Брунером. Элегантные эксперименты Пиаже не могли не привлечь внимания Гарднера, обладавшего острым логическим умом. В то же время Гарднер понимал: теория этапов человеческого развития, предложенная Пиаже, содержит ряд ошибок. Ядром концепции Пиаже было представление о ребенке как о начинающем ученом. Однако музыкальное образование, полученное Гарднером в юности, как и его увлеченность другими видами искусства, указывали на то, что ученый не обязательно может служить примером достижения высших форм человеческого познания. Смысл, который мы вкладываем в понятие «развитой личности», Гарднер доносит до читателя, учитывая «навыки и способности художников, писателей, музыкантов, танцоров и других деятелей искусства». И далее:

Шанс на создание более широкой трактовки человеческого познания дал мне стимул (а вовсе не вселил страх), благодаря которому я обнаружил, что данные творческие способности можно

<sup>6</sup> Gardner H. To Open Minds. P. 56.

<sup>7</sup> Bruner J. The Process of Education. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1960.

<sup>8</sup> Gardner H. To Open Minds. P. 50.

считать в полной мере познавательными. Термин «когнитивный» относится к ним не в меньшей мере, чем к мастерству математика или ученого, как ранее считали мои коллеги<sup>9</sup>.

Поступление в магистратуру было отмечено глубочайшим интересом Гарднера к проблеме творческих способностей и познанию в сфере искусства, однако на факультете психологии не нашлось достойного научного руководителя по данной специализации.

Возможность всерьез взяться за эту работу появилась лишь в 1967 году, когда философ Нельсон Гудмэн основал гарвардский проект «Зеро», исследовательскую группу, целью которой было укрепление позиций художественного образования. Как в последние годы учебы Гарднера в магистратуре, так и сегодня, проект «Зеро» остается средоточием интеллектуальной жизни Гарднера: это было место, где получали развитие его собственные идеи, и это было «интеллектуальное сообщество», в котором он «чувствовал себя как дома»<sup>10</sup>. Начиная с 1971 года, когда Гудмэн ушел в отставку, к руководству проектом приступили Гарднер и его давний коллега Дэвид Перкинс. Организация превратилась в один из ведущих центров исследований в области образования в США. За эти годы Гарднеру посчастливилось стать научным руководителем многих молодых ученых. Проект, начинавшийся с изучения когнитивных аспектов искусства, поднялся до исследований в области обучения, мышления и творческих способностей, которые проводились на базе множества дисциплин, различных возрастных групп и в различных педагогических обстоятельствах.

В рамках проекта «Зеро» Гарднер изначально поставил целью изучение развития детей через визуальные виды искусства, музыку и метафорический язык. Несмотря на то что параллельно он изучал творческие процессы на примере взрослых художников, главным объектом его исследования стали дети — ученого интересовало развитие символических систем в том виде, как они используются в искусстве. Гарднер проводил эмпирические исследования, адаптируя к изучению художественных символических систем разработанные Пиаже методы анализа развития детской способности к размышлению. В 1970-е — начале 1980-х годов по результатам исследований было опубликовано

<sup>9</sup> Gardner H. *Intelligence Refrained*. P. 28.

<sup>10</sup> *Idem*. *To Open Minds*. P. 65.

около сорока статей и глав в сборниках, где затрагивались такие темы, как детская восприимчивость к стилям живописи<sup>11</sup>, использование детьми метафорического языка<sup>12</sup>, развитие артистизма<sup>13</sup>.

Пытаясь лучше понять, как наш мозг оперирует различными символическими системами, в 1969 году участники «Зеро» приглашают на проект выдающегося невролога Нормана Гершвинда, чтобы тот рассказал о своей работе. Его анализ использования символов и нарушений данного процесса у душевнобольных был «захватывающим»<sup>14</sup>. Вскоре после этого события Гарднер приступает к руководству эмпирическими исследованиями по нейрофизиологии в Бостонском госпитале при Управлении делами ветеранов. В течение следующих двух десятилетий он публикует более шестидесяти статей и обзоров, большая часть которых была посвящена процессу обработки символов некоторыми людьми, часто деятелями искусства, с определенными нарушениями мозговых функций<sup>15</sup>. Гарднеру удалось найти ин-

<sup>11</sup> Например: *Gardner H.* Children's Sensitivity to Painting Styles // *Child Development*. 1970. Vol. 41. P. 813–821; *Idem.* The Development of Sensitivity to Artistic Styles // *Journal of Aesthetics and Art Criticism*. 1971. Vol. 29. P. 515–527; *Idem.* Style Sensitivity in Children // *Human Development*. 1972. Vol. 15. P. 325–338; *Gardner H., Gardner J.* Development Trends in Sensitivity to Painting Style and Subject Matter // *Studies in Art Education*. 1970. Vol. 12. P. 11–16; *Idem.* Development Trends in Sensitivity to Form and Subject Matter in Paintings // *Studies in Art Education*. 1973. Vol. 14. P. 52–56.

<sup>12</sup> Например: *Gardner H.* Metaphors and Modalities: How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains // *Child Development*. 1974. Vol. 45. P. 84–91; *Gardner H., Kircher M., Winner M. E., Perkins D.* Children's Metaphoric Productions and Preferences // *Journal of Child Language*. 1975. Vol. 2. P. 125–141; *Gardner H., Winner E., Bechhofer R., Wolf D.* The Development of Figurative Language // Nelson K. (ed.). *Children's Language*. N.Y.: Gardner Press, 1978. P. 1–38.

<sup>13</sup> Например: *Gardner H.* Unfolding or Teaching: on the Optimal Training of Artistic Skills // Eisner E. (ed.). *The Arts, Human Development, and Education*. Berkeley, CA: McCutchan Publishing Company, 1976. P. 100–110; *Idem.* Entering the World of the Arts: The Child As Artist // *Journal of Communication*. 1979. Autumn. P. 146–156; *Gardner H., Wolf D., Smith A.* Artistic Symbols in Early Childhood // *New York Education Quarterly*. 1975. Vol. 6. P. 13–21; *Wolf D., Gardner H.* Beyond Playing or Polishing: The Development of Artistry // Hausman J. (ed.). *The Arts and the Schools*. N.Y.: McGraw-Hill, 1980.

<sup>14</sup> *Gardner H.* To Open Minds. P. 83.

<sup>15</sup> Например: *Idem.* Artistry Following Damage to the Human Brain // Ellis A. (ed.). *Normality and Pathology in Cognitive Functions*. L.: Academic

тересную точку соприкосновения данных направлений исследования. Вот что он пишет об этом:

Ежедневная возможность работать с детьми и душевнобольными взрослыми поразила меня одним банальным фактом относительно человеческой природы: люди обладают целым рядом способностей. Если сильные стороны человека проявляются в какой-то определенной области, из этого вовсе не следует, что он будет столь же силен и в других областях<sup>16</sup>.

К середине 1970-х годов Гарднер приступает к построению теории человеческого познания, идущей вразрез как с концепцией Пиаже, с ее идеей исключительного ученого, так и с психометрической теорией, краеугольным камнем которой является идея общего интеллекта, или «g». Модель Гарднера позволяла объяснить всю полноту возможностей человеческого мышления и достижений. Возможность усовершенствовать теорию появилась в начале 1980-х годов, когда Гарднер был ведущим членом «Проекта о потенциале человека». Идейным вдохновителем и основателем проекта был Фонд Бернарда ван Лира. Целью провозглашалось «достижение научного уровня знания относительно человеческих возможностей и их реализации»<sup>17</sup>. Результатом работы Гарднера в данном проекте стала новаторская книга «Рамки сознания»<sup>18</sup>, где он подробно излагал свою теорию множественности интеллектов (MI).

Теория Гарднера, в отличие от концепций, созданных на основе традиционных психометрических методов, не давала ответа на имплицитный вопрос: «Какие когнитивные способности лежат в основе хороших результатов IQ тестов?» Напротив, MI представляла собой ответ Гарднера на прямой вопрос: «Какие когнитивные способности дают человеку возможность исполнять множество ролей (или «конечных состояний»), присущих взрослому индивиду вследствие его причастности культуре?

Press, 1982. P. 299–323; *Gardner H. et al. / Sensitivity to Musical Denotation and Connotation in Organic Patients // Cortex. 1977. Vol. 13. P. 22–256; Gardner H., Winner E. Artistry and Aphasia // Sarno M. T. (ed.). Acquired Aphasia. N.Y.: Academic Press, 1998.*

<sup>16</sup> *Gardner H. Intelligence Refrained. P. 30.*

<sup>17</sup> *Idem. Frames of Mind. N.Y.: Basic Books, 1985. P. xix.*

<sup>18</sup> *Ibid.*

Чтобы прийти к такому вопросу, Гарднер основательно и подробно изучил огромное количество научной и социологической литературы, прежде чем предложить свою трактовку интеллекта. Он утверждает: то, что может быть названо интеллектом, должно удовлетворять большинству, если не всем из разработанных им восьми критериев. Во-первых, то, что соответствует некоторому типу интеллекта, обязательно встречается изолированно, у индивидов с расстройствами мозговой деятельности. Его можно также найти в относительной изоляции у одаренных, страдающих аутизмом ученых или других необычных людей. Интеллект должен обладать определенной траекторией развития (например, показатель музыкального развития с младенчества до способностей взрослого не совпадает с аналогичными показателями в развитии речи или межличностных способностей). Интеллект, заявил Гарднер, должен соответствовать критериям эволюционной биологии. Имеется в виду, что интеллект был необходим предкам человека для выживания и очевидно наблюдается у других млекопитающих. Помимо этого, интеллект должен поддаваться кодированию символическими системами. Предлагалось и два дополнительных критерия: интеллект следует поддерживать не только психометрическими тестами, но и наглядными результатами экспериментальных психологических заданий. И наконец, одним из критериев интеллекта становится возможность обнаружения в нем основного множества операций обработки, как то: возможности улавливать высоту тона в музыке или синтаксис в языке, стимулом к которым служит информация, имеющая значение для интеллекта. Используя данные критерии, Гарднер обозначил восемь относительно независимых типов интеллекта: лингвистический, логико-математический, пространственный, музыкальный, телесно-кинестический, межличностный и интеллект естествоиспытателя<sup>19</sup>. Последний дает человеку способность распознавать, категоризировать и описывать особенности окружающей среды. По мнению Гарднера, данный перечень может быть дополнен и другими видами интеллекта, если они будут удовлетворять большинству из вышеуказанных критериев.

<sup>19</sup> Gardner H. *Frames of Mind*; *Idem*. *Are There Additional Intelligences? The Case for Naturalist, Spiritual, and Existential Intelligences* // Kane J. (ed.). *Education, Information, and Transformation*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall, 1999. P. 111–131.

Число типов интеллекта не так важно, как тот факт, что их множество, и каждый человек обладает уникальным набором (или «профилем») сильных и слабых сторон в рамках типов.

В то время как академическая психология равнодушно приняла теорию Гарднера<sup>20</sup>, на педагогов-теоретиков она произвела огромное впечатление. Ее повсеместно приняли педагоги Северной и Южной Америки, Австралии, частично Европы и Азии. Теория МІ нашла применение на всех уровнях образования, от обучения дошкольников до подготовки взрослых. Она использовалась во множестве академических дисциплин и профессиональном образовании, ее домом стали как классные аудитории, где велась стандартная подготовка учащихся, так и школы для одаренных детей или учеников с теми или иными отклонениями в развитии.

Такое признание теории МІ в области образования можно объяснить несколькими причинами. Одна из них заключается в том, что теория подтверждает ежедневный педагогический опыт преподавателей: ученики думают и учатся по-разному. При этом концепция Гарднера дает педагогам концептуальный каркас, помогающий в деле формирования и обсуждения учебной программы, методологии оценивания и педагогической практики. В свою очередь, подобные размышления помогли многим теоретикам образования в разработке новых подходов, лучше соответствующих необходимости классифицировать учеников<sup>21</sup>.

В то время как область применения теории Гарднера в педагогике была достаточно широка, качество попыток ее внедрения было далеко не так однозначно. Поскольку в книге «Рамки сознания» напрямую не говорилось о том, как реализовывать теорию на практике, учителя, руководители и многие независимые консультанты дополнили проблему собственным пониманием. Некоторые из попыток вылились в стремление предоставить возможность развития и понимания дисциплин самим детям, другие же просто требовали от учащихся, чтобы каждая тема излагалась ими многократно, по семь-восемь раз, причем на достаточно поверхностном уровне. Неупорядоченность приложе-

<sup>20</sup> См., например: *Herrnstein R., Murray C. The Bell Curve*. N.Y.: Free Press, 1994; *Scarr S. An Author's Frame of Mind: Review of «Frames of Mind» by Howard Gardner* // *New Ideas in Psychology*. 1985. Vol. 3. No. 1. P. 95–100.

<sup>21</sup> *Kornhaber M. Multiple Intelligences Theory in Practice* // Block J. et al. (eds). *Comprehensive School Improvement Programs*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1999.

ния теории к практике привела одновременно как к ее вознесению на пьедестал<sup>22</sup>, так и проклятиям<sup>23</sup> в ее адрес.

Зная о неоднозначности применения теории МІ, первоначально Гарднер посчитал, что не в его компетенции как теоретика и психолога исправить сложившуюся ситуацию. Однако он всерьез принялся за разработку новых интригующих идей, касающихся оценивания уровня знаний учащихся<sup>24</sup>, а также за создание теории дисциплинарного понимания<sup>25</sup> и изучение проблемы творческих способностей<sup>26</sup>. При этом он все же приступил к созданию руководства по применению своей теории, посвятив этому книгу «Невежественное сознание»<sup>27</sup> и, более прицельно, книги «Новые рамки интеллекта»<sup>28</sup> и «Дисциплинированное сознание»<sup>29</sup>.

<sup>22</sup> См., например: *Knox R.* Brainchild // *Boston Globe Magazine*. 1995. 5 November. P. 22–23, 38–39, 41–42, 45–48; *Woo E.* Teaching That Goes Beyond IQ // *Los Angeles Times*. 1995. 20 January. P. A1, A22.

<sup>23</sup> *Collins J.* Seven Kinds of Smart // *Time Magazine*. 1998. 19 October. P. 94–96; *Traub J.* Multiple Intelligence Disorder // *The New Republic*. 1998. October. P. 27, 77–83.

<sup>24</sup> См., например: *Gardner H.* Assessment in Context: The Alternative to Standardized Testing // *Gifford B. R., O'Connor M. C. (eds).* Changing Assessments: Alternative Views of Aptitude, Achievement, and Instruction. Boston, MA: Kluwer, 1991. P. 77–120; *Krechevsky M., Gardner H.* Approaching School Intelligently: An Infusion Approach // *Kuhn D. (ed.).* Developmental Perspectives on Teaching and Learning Thinking Skills. Basel: S. Karger, 1990. P. 79–94; *Wexler-Sherman C., Gardner H., Feldman D.* A Pluralistic View of Early Assessment: The Project Spectrum Approach // *Theory into Practice*. 1988. Vol. 27. P. 77–83.

<sup>25</sup> См., например: *Gardner H., Boix-Mansilla V.* Teaching for Understanding Within and Across the Disciplines // *Educational Leadership*. 1994. Vol. 51. No. 5. P. 14–18; *Idem.* Teaching for Understanding in the Disciplines — and Beyond // *Teachers College Record*. 1994. Vol. 96. No. 2. P. 198–218; *Gardner H.* Educating for Understanding // *The American School Board Journal*. 1993. Vol. 180. No. 7. P. 20–24.

<sup>26</sup> *Gardner H.* Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. N.Y.: Basic Books, 1993; *Idem.* How Extraordinary was Mozart? // *Morris J. M.* On Mozart. Washington, DC: Woodrow Wilson Center Press, 1994; *Li J., Gardner H.* How Domains Constrain Creativity: The Case of Traditional Chinese and Western Painting // *American Behavioral Scientist*. 1993. Vol. 37. No. 11. P. 94–101.

<sup>27</sup> *Idem.* The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. N.Y.: Basic Books, 1991.

<sup>28</sup> *Idem.* Intelligence Refrained.

<sup>29</sup> *Idem.* The Disciplined Mind.



Каждая из книг подтверждала убеждение Гарднера: главной миссией образования должно быть совершенствование понимания.

«Мое видение образования вполне прозрачно. Нашей главной целью должно стать глубокое понимание. Мы должны стремиться помочь учащимся понять, что в рамках определенного культурного контекста может считаться истинным или ложным, красивым или безвкусным, добром или злом»<sup>30</sup>. Эти темы «дают индивиду стимул изучать мир и стремиться понять его...»<sup>31</sup>.

Гарднер утверждает: понимание всегда зависит от того, каким образом знание, тщательно собранное в определенных обстоятельствах, транслируется учащимся, и как они применяют его в незнакомых проблемных ситуациях и обстановке. Чтобы это было действительно так, педагогов должна интересовать глубина знания, но не его объем. Учащимся должны быть предоставлены широкие возможности по работе над определенной темой<sup>32</sup>. Гарднер считает, что, давая им шанс узнать и исследовать тему множеством способов, в частности, используя для этого различные типы интеллекта, мы способствуем развитию способности понимания. Последние разработки проекта «Зеро» лишь подтверждают это<sup>33</sup>.

Представления Гарднера о процессе понимания не совпадают с современной американской тенденцией адаптировать классное обучение к широкому, значительно детализированному, утверждаемому на государственном уровне схемам учебных планов. Как бы то ни было, концепция Гарднера нашла обоснование в традиции Сократа, Джона Дьюи и Джона Ньюмена. Она вполне согласуется также с трактовкой познания, основанной на эмпирических данных, и реальностью современных образовательных систем, развивающихся в рамках многонациональных технологических обществ.

По меньшей мере в течение десятилетия Гарднер акцентировал внимание на том, что педагоги должны сделать понима-

<sup>30</sup> Ibid. P. 186.

<sup>31</sup> Ibid. P. 24.

<sup>32</sup> Gardner H. *The Unschooled Mind*; *Idem*. *The Disciplined Mind*.

<sup>33</sup> Kornhaber M. *Multiple Intelligences Theory in Practice*; Kornhaber M., Fierros E., Veenema S. *Multiple Intelligences: Best Ideas from Practice and Project Zero*. Needham, MA: Allyn & Bacon, forthcoming.

ние неотъемлемым компонентом своих дисциплин, поскольку эта способность является одним из ключевых изобретений человечества. Однако Гарднеру стало ясно: каковой бы ни была ценность дисциплинарного понимания, образование должно стремиться к чему-то большему. «Задача нового тысячелетия» состоит в том, чтобы «постичь, каким образом интеллект и нравственность могут работать совместно, чтобы создавать мир, столь желанный для множества людей. В конце концов, общество, ведомое “проницательными” людьми, может приумножить себя или весь оставшийся мир»<sup>34</sup>. Согласно поставленной задаче, в 1994 году Гарднер и его коллеги, Михай Чиксентмихайи и Уильям Дэмон, стали основателями «Проекта доброй работы». Основной его целью стала попытка установить, каким образом люди, в совершенстве владеющие своей профессией, совершают работу, которая одновременно является показательной с точки зрения профессиональных стандартов и при этом вносит вклад в благоденствие всего общества. Внедрение результатов проекта в области образования может способствовать повышению уровня как дисциплинарных знаний, так и человеческих качеств будущих поколений. В этом и состоят мечта и исследовательский проект, которые Гарднер планирует развивать в течение многих лет.

См. также очерки о Брунере и Пиаже в данной книге и очерк о Ньюмене в книге «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании».

### *Основные сочинения Гарднера*

Место публикации — Нью-Йорк, если не оговорено иное.

The Quest for Mind: Jean Piaget, Claude Lévi-Strauss, and the Structuralist Movement. Knopf, 1973.

The Shattered Mind. Knopf, 1975.

Artful Scribbles: The Significance of Children's Drawings. Basic Books, 1980.

Art, Mind, and Brain: A Cognitive Approach to Creativity. Basic Books, 1982.

Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. Basic Books, 1983.

The Mind's New Science: A History of the Cognitive Revolution. Basic Books, 1985.

<sup>34</sup> Gardner H. Intelligence Refrained. P. 4.

To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education. Basic Books, 1989.

The Unschooled Mind: How Children Think and How Schools Should Teach. Basic Books, 1991.

Creating Minds: An Anatomy of Creativity Seen through the Lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Eliot, Graham, and Gandhi. Basic Books, 1993.

Leading Minds: An Anatomy of Leadership. Basic Books, 1995.

Extraordinary Minds: Portraits of Exceptional Individuals and an Examination of Our Extraordinariness. Basic Books, 1997.

Intelligence Refrained: Multiple Intelligences for the 21st Century. Basic Books, 1999.

The Disciplined Mind: What All Students Should Understand. Simon and Schuster, 1999.

*Дополнительное чтение*

Harvard Project Zero // Harvard Graduate School of Education Alumni Bulletin. 1994. Vol. 39. No. 1. December. Cambridge, MA: Harvard University, 1994.

## Анри Жиру (1943–...)

К. MORRISON

Радикальная педагогика требует нового видения — такого, что прославляет не имеющееся, но возможное, смотрит за пределы непосредственной данности в будущее и борется за новые возможности человечества<sup>1</sup>.

Лишь немногим преподавателям в истории современной педагогики удалось, подобно Жиру, столь же успешно сочетать ошеломляющую, вдохновенную полемику со строгой научной деятельностью. Его захватывающие аргументы и ослепительная речь, источником афористической силы которой были идеи Ницше, открыли возможности для радикальной, критической педагогики, с ее приоритетами равенства, демократии и гуманности. По глубокому убеждению Жиру, в настоящий момент эти важнейшие ценности во всем мире находятся под угрозой.

Анри Жиру получил ученую степень доктора философии в 1977 году в Университете Карнеги-Меллон, где специализировался на теории учебных планов, социологии и социологии образования. Следующие шесть лет он преподавал в Бостонском университете, а затем, до 1992 года, в Университете Майами города Оксфорд (штат Огайо), получив звание профессора педагогики и почетного исследователя. После этого Жиру руководил кафедрой среднего образования в Пенсильванском университете.

Можно выделить несколько центральных тем, вокруг которых строится работа Жиру: равенство, демократия, культурная политика, критическая педагогика; учителя как интеллектуалы, преобразующие знания; поощрение человеческих достоинств и искоренение всех проявлений притеснения. Примечательно, что Жиру не только постоянно возвращается к данным темам, но со временем расширяет их понимание, двигаясь к осознанию прочной связи между образованием и множеством других про-

<sup>1</sup> Giroux H. Theory and Resistance in Education. L.: Heinemann, 1983. P. 242.

явлений культурного производства и борьбы. По мнению Жиру, образование должно прорваться за пределы школьного обучения, что мгновенно сделало бы образование частью общественной жизни и неминуемо придало ему политический подтекст.

Ранние работы Жиру во многом являются отголоском идей Франкфуртской школы, в частности, Хоркхаймера, Адорно, Маркузе и Хабермаса. Он подвергает критике господство контролирующей, бесчеловечной ментальности инструментального разума, способствующей сохранению неравенства в обществе. Он утверждает: образование представляет собой нечто большее, нежели простой способ культурного воспроизводства<sup>2</sup>, стоящий на службе тех, кто уже обладает властью в обществе, и способствующий дальнейшей маргинализации тех, кто лишен доступа к власти и прав. Скорее, предлагает Жиру, школам следует находиться в состоянии сопротивления, полемики, активной деятельности, культурной борьбы и вызова по отношению к культурной гегемонии, которая клеймит, обособляет, подавляет и исключает из полноценной общественной жизни значительный сегмент населения. Жиру полемизирует со сторонниками теории общественного воспроизводства, такими как Боулз, Гинтис и Бурдье, критикуя их за механистическое отношение к общественному воспроизводству через образование, а также пренебрежительное отношение к возможности вмешаться в очередной цикл воспроизводства и прервать его. Он видит в работах этих авторов слишком большое внимание к структуре и пренебрежение к человеческому фактору.

Школы, с точки зрения Жиру, должны стать местом культурного производства и преобразований, но не воспроизводства; местом, где индивид или группа расширяет свои полномочия и освобождается, являясь членом справедливого общества, предоставляющего ему личную и коллективную автономию, которая поддерживается традициями демократии прямого участия, охватывающими все многообразие культур и социальных слоев. Жиру видит в демократии торжество инакости и многообразия, а не служение интересам элиты, влиятельного меньшинства или идеологии<sup>3</sup>. Он утверждает, что демократия ка-

<sup>2</sup> *Giroux H. Ideology, Culture and the Process of Schooling. L.: Falmer Press, 1981; Idem. Theory and Resistance in Education.*

<sup>3</sup> *Idem. Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. L.: Routledge, 1992. P. 11.*

сается деятельности идеологической критики, и в связи с этим предлагает, чтобы демократия была приравнена к критической демократии. Целью критической демократии участия должно стать стремление к подлинному равенству, которое сможет исправить ошибки «дурной эпохи», свидетелями которой мы повсеместно являемся, сталкиваясь с нищетой, отчаянием, безнадёжностью, безработицей, стигматизацией, невниманием к молодежи, заурядностью массовой культуры, скупостью, товарищизацией, шовинизмом, сексизмом, расизмом, материализмом, дегуманизацией, милитаристскими идеологиями национализма и городским колониализмом<sup>4</sup>.

Жиру был не просто вечно жалующимся пессимистом, как некоторые члены Франкфуртской школы, которых Т. Иглтон<sup>5</sup> подверг жесткой критике. Он прилагал все усилия к тому, чтобы сочетать «язык критики» с «языком возможности», т.е. пытался показать, каким образом непробиваемое представление о школах как местах общественного воспроизводства может дать трещину, чтобы освободить место новой идеологии и развитию. Идеологическая критика противозаконного применения власти, как утверждал и Хабермас, должна сочетаться с программой реформ. Данная инициатива Жиру, его активная поддержка критической/радикальной педагогики как формы культурной политики заложили основы его репутации во всем мире. Критическая педагогика является для него не просто объектом школьной методологии<sup>6</sup>, но, как и в работах П. Фрейре, выходит далеко за пределы школ, чтобы стать частью становления граждан, вставших на путь освобождения<sup>7</sup>. Данный процесс, в свою очередь, способствует устранению их системного неравенства по сравнению со студентами и сообществами, наделенными властными и социальными полномочиями.

Согласно Жиру, становление свободного гражданства в рамках и с помощью образования предполагает: 1) отказ от внеисторических, трансцендентных идей истины и власти как борьбу за признание, права и «голос», которые здесь и сейчас вступят в бой с опытом угнетения; 2) политизацию межличностных отно-

<sup>4</sup> Giroux H. *Schooling for Democracy*. P. 26; *Idem*. *Border Crossings*. P. 4.

<sup>5</sup> Eagleton T. *Ideology*. L.: Verso, 1991.

<sup>6</sup> Giroux H. *Border Crossings*.

<sup>7</sup> *Idem*. *Schooling for Democracy*.

шений с целью укрепления «радикального плюрализма»; 3) отказ от понятия гражданства как в языке критики, так и языке возможности; 4) новую трактовку школы как публичной среды, способствующей развитию демократии в борьбе за «радикальное демократическое общество». Достижение критической демократии влечет за собой борьбу за идеи, право голоса, а также другие права, свободы и освобождение индивидов и групп, что, подобно «идеальной речевой ситуации» Хабермаса, предполагает наличие трех факторов<sup>8</sup>: 1) признание права всех групп на участие в дискуссиях по поводу образования; 2) необходимость погружения школьной педагогической практики в более широкий общественный контекст (т.е. поощрение демократического поведения в школах как подготовку к демократическому поведению в обществе); 3) необходимость в объединении педагогов с другими прогрессивными социальными группами за пределами школы с целью создания общности и солидарности.

Следовательно, для Жиру задача состоит в том, чтобы сделать педагогику более политической, а политику — более педагогической<sup>9</sup>. Согласно его представлениям, радикальная педагогика — это не просто набор методов, но попытка поставить под сомнение общепринятые допущения о природе, содержании и целях школьного обучения<sup>10</sup>. В этом смысле она представляет собой разновидность «культурной политики», поскольку ставит под вопрос, чья именно культура будет представлена в образовании, и насколько это правомерно. Радикальная педагогика носит междисциплинарный характер, ставя под сомнение фундаментальные категории и статус дисциплин, и стремится сделать общество более демократическим. На первом этапе для этого используется историческая и идеологическая критика общества и школьного обучения *как таковых* (т.е. школы на службе экономической эффективности). Затем такая критика приводит к видению школы и общества такими, какими *им следует быть* (когда школа изучает и оценивает образ жизни и способствует личной независимости всех членов эгалитарного общества). Жиру понимал, что данная идея восходит к марксизму<sup>11</sup>. Шко-

<sup>8</sup> Giroux H. Schooling for Democracy. P. 28–33.

<sup>9</sup> Idem. Theory and Resistance in Education. P. 242.

<sup>10</sup> Idem. Border Crossings.

<sup>11</sup> Idem. Schooling for Democracy. P. 13.

лы, учебный план и педагогические отношения превращаются в спорные объекты дискуссии, они пропитаны идеологией и часто стоят на службе существующей (несимметричной) власти и связей, окутывающих общество. Согласно Жиру, борьба за законность требует разоблачения сложившейся ситуации.

Как считает Жиру, педагогам и учащимся следует выяснить, чьи учебные программы представлены или, напротив, отсутствуют в школах, чьим интересам они служат, каковы их последствия для общества, а также насколько они законны<sup>12</sup>. Мощная поддержка со стороны Жиру права лишенных власти, угнетенных групп получить признание при помощи образования предполагает всесторонний интеллектуальный контакт с феминизмом, антисексизмом, антирасизмом и движениями против эксплуатации. В своей борьбе он не боится губительной критики современного американского общества и политики в области образования, которые, как свидетельствует новая волна консерватизма, Жиру считает возмутительным примером колониальной политики на собственной территории.

Жиру подробно излагает несколько принципов критической педагогики<sup>13</sup>:

- необходимо уделять внимание педагогике не в меньшей степени, чем традиционной научной практике и образованности, восстанавливая школу как демократическую общественную среду;
- ядро критической педагогики составляет этика, которая ставит под сомнение педагогическую практику, способствующую укоренению неравенства, эксплуатации и человеческих страданий;
- необходимо задумываться о политических последствиях торжества инакости, присущей демократическим обществам;
- необходимо разработать язык, охватывающий несколько подходов к солидарности и политике;
- не существует единственного сценария или метанарратива, но, скорее, множество сценариев, учебных планов, версий образования, требующих критического изучения, точно так же, как в обществе существуют многочисленные проявления эксплуатации и подавления, которые переходят одно в другое;

<sup>12</sup> Giroux H. Schooling for Democracy.

<sup>13</sup> Idem. Border Crossings. P. 73–82.



- отражение культуры в учебном плане необходимо рассматривать как дискуссию о власти и несимметричных властных отношениях;

- учебный план представляет собой «сценарий культуры», послание которого должно быть восприимчиво к критике;

- «политика голоса» требует утверждения разнородности и права угнетенных групп на свое признание посредством образования.

Создавая критическую педагогику, которая связывает образовательную практику с остальным обществом, педагоги и теоретики образования должны стать «интеллектуалами, способными на преобразования»<sup>14</sup>. Это такие интеллектуалы, которые определяют политический аспект преподавания и обучения. Школы, согласно Жиру, представляют собой место схватки за смысл и власть. Интеллектуалы, способные на преобразования, повышают осведомленность учащихся относительно данных дискуссионных тем, относясь к ним как к критическим деятелям, которых интересует, чье знание — и каким образом — производится и распространяется в школах, а также чьи интересы оно обслуживает. Таким образом, Жиру стремится привить учащимся более критическое отношение к идеологии, что привело бы их к освобождению. Педагоги работают над, а также с тем опытом, которым уже обладают ученики, делая его частью процесса обучения, поэтому задача учителя состоит в том, чтобы дать им возможность изучить и критически оценить заложенный в этом опыте идеологический посыл. В результате этой деятельности станут очевидными факты угнетения, неравенства, а также построения социальной идентичности в рамках асимметричных властных отношений между различными общественными группами. Это должно привести к тому, что учащиеся по-новому посмотрят на свою жизнь, свое положение и открытые перед ними возможности, смогут пережить новый для них опыт наделения полномочиями и освобождения как члены различных культур и сообществ. Они приобретут и укрепят свой «голос» в демократиях участия.

<sup>14</sup> Giroux H., Aronowitz S. Education under Siege: The Conservative Liberal and Radical Debate over Schooling. L.: Routledge & Kegan Paul, 1986; Giroux H. Schooling for Democracy.

Общая тенденция<sup>15</sup> свидетельствует о том, что особая сила работ Жиру, посвященных образованию, заключается в его глубокой нравственной приверженности демократическим принципам, касающимся всех без исключения членов общества и всех самостоятельных граждан, как бы ни различался их культурный опыт или социальное окружение. Жиру обращается ко всему многообразию социальных групп, поскольку изменения должны коснуться как тех, кто наделен властью, так и тех, кто лишен доступа к ней.

Понятие «инакости» в отношении культурной или социальной локации групп как элементов демократий участия, не может быть ни идеологически нейтральным, ни безобидным: оно всегда отмечено несовпадениями по отношению к власти, давая преимущества определенным типам дискурса и заглушая другие. Если общество стремится к достижению равенства, то деятельность власти (затрагивающая образование, учебный план и общество) должна быть разоблачена и подвергнута преобразованиям. Данная идея нашла выражение в предложенном Жиру понятии «пограничной педагогики», согласно которой педагоги и ученики тщательно изучают и преодолевают традиционные пределы (границы) власти, эпистемологии, принятия решений, а также презентации культуры и социума в учебном плане. При этом существующие границы учебной программы, искусственно созданные властью, ставятся под сомнение и получают новую интерпретацию. Пограничная педагогика должна бросить вызов проблемам неравенства, власти, лишения права голоса, притеснений и страданий, присущим различным институциональным структурам. В частности, Жиру утверждает: невзирая на то, что культурная и политическая традиция не замечать различий глубоко укоренилась в сознании белого населения, данное положение дел скрывает лежащую в основе таких убеждений несимметричность властных отношений<sup>16</sup>. Она проявляется в том, что иной цвет кожи, пол или принадлежность к среднему классу ведут к тому, что этот человек лишается доступа к власти и права голоса. При этом, как пишет Жиру, противоположностью равенству является неравенство, а не просто несходство<sup>17</sup>.

<sup>15</sup> Посвященное этому интервью с А. Жиру опубликовано в: Giroux is reported in Giroux // *Giroux H. Border Crossings*. P. 149.

<sup>16</sup> *Giroux H. Border Crossings*.

<sup>17</sup> *Ibid*. P. 69.

Жиру понимает: есть несколько областей культурного производства, в которых могло бы функционировать образование<sup>18</sup>. В рамках общества можно выделить несколько частей, к каким приложимы «инакость» и «пограничная педагогика», при этом не существует единственного метанарратива, учитывающего социальное устройство идентичности и власти. В этом смысле более поздние исследования<sup>19</sup> Жиру отмечены методологическим сдвигом к постмодернизму и отходом от модернистской критической теории Франкфуртской школы. Действительно, Жиру видит в постмодернизме способ «восстановления власти и идентичности подчиненных групп», который разрушает мощь евроцентристской рациональности<sup>20</sup>. При этом модернистская культура, согласно Жиру, отрицает возможность обеспечить адекватное представление о несходстве, праве голоса и возможности «преодоления границ» (или о крушении существующих границ учебных планов, как и самого процесса их создания и утверждения, процесса, укрепляемого в обществе властными структурами). Модернистская уверенность в рациональности приводит к сохранению неравенства. Для Жиру рациональность сама по себе также не свободна от идеологии, и ее ценностная нейтральность является лишь вымыслом. Одно из исключительных достижений Жиру состоит в том, что ему удается сохранить этический характер рассуждения в сочетании с идеологической критикой, которые погружаются в постмодернистский контекст. Все это позволяет ему избежать часто возникающей в постмодернизме проблемы релятивизма.

Альянс с постмодернизмом позволяет Жиру расширить область исследования. Он заявляет, что школьное образование, изучением которого он прежде ограничивался, и есть та ключевая область, где возможно развитие критического гражданства. Задача образования с необходимостью выходит за пределы школьного обучения<sup>21</sup>. Подобная редукция делает образование слишком замкнутым, ограничивая возможности развития критической педагогики как культурной политики в рамках различных областей культурного производства и воспроизводства за

<sup>18</sup> Ibid.

<sup>19</sup> Ibid.

<sup>20</sup> Ibid.

<sup>21</sup> Ibid.

пределами школ. Следовательно, симпатии к постмодернизму в опубликованной в 1992 году книге, обозначившей «водораздел» в творчестве Жиру, свидетельствуют о необходимости использования множества разнообразных парадигм, которые одновременно (постмодернизм сжимает время в непрерывный поток настоящего<sup>22</sup>) применялись бы в различных сферах. Все это необходимо для построения конструктивных союзов в рамках и за пределами сферы образования, которые смогут преодолеть сопутствующую сложность общественной жизни и социальной теории.

Учитывая обращение Жиру к ряду принципов постмодернизма, вероятно, не вызовет удивления факт, что в последних его произведениях прослеживается расширение области применения критической культурной педагогики, которая выходит за пределы происходящего в школах, все более захватывая проблемы культуры и средств массовой информации, в том числе массовой культуры, а также влияния новых технологий на общество и образование<sup>23</sup>. Ростки данных идей можно обнаружить уже в более ранних работах Жиру — публикациях 1989 и 1992 годов — где представлено широкое обсуждение отдельных фильмов и деятелей искусства.

Остается открытым вопрос, свидетельствует ли отход от модернизма и увлечение постмодернизмом о радикальной смене интеллектуальной установки, как и об абсолютной возможности освобождения подчиненных групп. Неясно также, говорит ли это о реалистичном признании многообразия и сложности областей культуры, которые могут стать потенциальным местом борьбы за освобождение через образование. Остается только ждать, окажется ли работа Жиру популярной лишь на волне оптимистических настроений, подливая масла в огонь своими идеями и высокопарной прозой, но при этом почти не затрагивая повседневной практики и оставаясь всего лишь обобщением и выдумкой (вспомним

<sup>22</sup> Jameson F. Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. L.: Verso, 1991.

<sup>23</sup> См., например: Giroux H. Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture. L.: Routledge, 1994; *Idem*. Fugitive Cultures: Violence, Race and Youth. L.: Routledge, 1996; *Idem*. Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of American Youth. Basingstoke: Macmillan, 1997; *Idem*. The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1999.

намек Мидама и Вардеккера на то, что критическая педагогика оказалась мертворожденным ребенком<sup>24</sup>). Как бы то ни было, работа Жиру оставляет надежду на лучшую жизнь для каждого из нас. Она глубоко гуманна и вселяет в нас одновременно тревогу и оптимизм. Образованию нужны свои мечтатели.

См. также очерки о Эппле, Фрейре, Хабермаса и Грин в данной книге.

### *Основные сочинения Жиру*

- Ideology, Culture and the Process of Schooling. L.: Falmer Press, 1981.  
 Theory and Resistance in Education. L.: Heinemann, 1983.  
*Giroux H., Aronowitz S.* Education under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate over Schooling. L.: Routledge & Kegan Paul, 1986.  
 Teachers As Intellectuals: Toward a Critical Pedagogy of Learning. Granby, MA: Bergin and Garvey, 1988.  
 Schooling for Democracy: Critical Pedagogy in the Modern Age. L.: Routledge, 1989.  
 Schooling and the Struggle for Public Life. Granby, MA: Bergin and Garvey, 1989.  
*Giroux H., McLaren P.* Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture. N.Y.: State University of New York Press, 1989.  
 Postmodernism, Feminism, and Cultural Politics. N.Y.: State University of New York Press, 1991.  
 Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education. L.: Routledge, 1992.  
 Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture. L.: Routledge, 1994.  
 Fugitive Cultures: Violence, Race and Youth. L.: Routledge, 1996.  
 Channel Surfing: Race Talk and the Destruction of American Youth. Basingstoke: Macmillan, 1997.  
 The Mouse That Roared: Disney and the End of Innocence. Lanham, MD: Rowman and Littlefield, 1999.

<sup>24</sup> *Miedama S., Wardekker W. L.* Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy // Popkewitz T., Fendler L. (eds). Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics. L.: Routledge, 1999. P. 68.

*Дополнительное чтение*

*Eagleton T.* Ideology. L.: Verso, 1991.

*Freire P.* Pedagogy of the Oppressed. Harmondsworth: Penguin, 1972.

*Jameson F.* Postmodernism, or the Cultural Logic of Late Capitalism. L.: Verso, 1991.

*Leistyna P., Woodrum A., Sherblom S.A.* (eds). Breaking Free. Cambridge, MA: Harvard Educational Review.

*Miedama S., Wardekker W. L.* Emergent Identity versus Consistent Identity: Possibilities for a Postmodern Repoliticization of Critical Pedagogy // Popkewitz T., Fendler L. (eds). Critical Theories in Education: Changing Terrains of Knowledge and Politics. L.: Routledge, 1999. P. 67–83.

## Линда Дарлинг-Хэммонд (1951–...)

Э. ЛИБЕРМАН

Эта новая миссия образования требует новой модели школьной реформы, которая направила бы усилия политиков не на *планирование элементов управления*... но на *развитие способности* школ и учителей нести ответственность за обучение своих воспитанников и быть чуткими к потребностям, интересам и проблемам учеников и общества<sup>1</sup>.

Как следствие структурного неравенства в доступе к знанию и ресурсам, ученики из расовых и этнических «меньшинств» сталкиваются с неизменными укоренившимися барьерами на пути к возможностям образования. Серьезное внимание политиков к этим систематическим проявлениям неравенства является решающим фактором повышения качества и результатов образования<sup>2</sup>.

Линда Дарлинг-Хэммонд, профессор педагогики Школы образования Стэнфордского университета и исполнительный директор Национальной комиссии по обучению и будущему Америки — сегодня, безусловно, самый влиятельный политик и реформатор в области образования в США. Ее работа оказала воздействие на федеральное законодательство, государственную политику, педагогическую практику местных школьных округов и учителей, обратив их внимание на качество обучения и проблему равенства. Она стала не только самым заметным и авторитетным политиком в области образования в США, но и

<sup>1</sup> Darling-Hammond L. Refraining the School Reform Agenda: Developing the Capacity for School Transformation // Phi Delta Kappan. 1993. June. P. 754.

<sup>2</sup> Eadem. New Standards, Old Inequalities: The Current Challenge for African-American Education // Daniels L. A. (ed.). The State of Black America. N.Y.: National Urban League, 1998. P. 109–171.

одним из выдающихся исследователей. Как эти два, казалось бы, противоположных вида деятельности — политика и научные исследования/активная гражданская позиция — воплотились в одной женщине, может рассказать лишь история ее восхождения. Как же это произошло? Как эти идеи, столь рано усвоенные женщиной, привели ее к такому мощному политическому влиянию и оказали такое воздействие на практику государственного школьного обучения в США? Что сформировало ее представления и заложило основы работы, совершенной за такое короткое время?

Чтобы лучше осознать влияние Дарлинг-Хэммонд на государственную политику и педагогическую практику, важно описать ее социальное, политическое и интеллектуальное становление. Когда Дарлинг была еще ребенком, ее семья часто переезжала с места на место, чтобы дети могли пойти в лучшую школу. Ее детство прошло в Кливленде, Огайо, в то время, когда школы стремились обеспечить учащимся больше выбора, больше запланированной работы, меньше зубрежки и дать им больше возможностей активного включения в обучение. Движение за реформу учебных планов в 1960-е годы призывало педагогов уделять больше внимания учебным программам и пытаться отыскивать методы, позволяющие ученикам на собственном опыте понять, что значит быть, например, историком или биологом. Это была эпоха «новой математики» и множества реформ учебных планов, с помощью которых предполагалось обеспечить ученикам более широкий опыт погружения в содержание учебной программы. Дарлинг была яркой, незаурядной ученицей и благодаря вдумчивым, сведущим педагогам получила хорошее образование. Она происходила из рабочей семьи, и лишь немногие ее друзья из той же социальной прослойки смогли поступить в колледж. Сама же Дарлинг по совету руководства школы решает поступать в Йельский университет, поскольку впервые в истории туда набирали женщин, значительное число представителей «меньшинств» и выпускников государственных школ. Она была зачислена в университет, где училась с 1969 по 1973 год, став представительницей первого выпускного курса, среди учеников которого были женщины.

Это было бурное для США время: антивьетнамские коалиции, студенческие демонстрации во многих университетских городках, призыв уделять больше внимания учащимся и сокра-



щать бюрократизацию в сфере образования. Но это была всего лишь подготовка к последовавшему за этими событиями движению за гражданские права. Йельский университет, события эпохи, характер основной массы студентов — все это стало для молодой Линды основой головокружительного постижения нового. Контраст между многочисленными выпускниками частных школ, и теми, кто получил государственное образование, был очевиден. Юноши из частных школ, богатые, привилегированные представители высших сословий, жестко контрастировали с женским «меньшинством», девушками, учившимися в государственных школах не столь богатых округов. Расовые и классовые различия, как и неравенство в возможностях получить знания, имели место и в Йеле.

На собственном опыте осознав, какие шансы открываются перед человеком, получившим доступ к качественному образованию и школьному обучению, Дарлинг активно включается в борьбу, которая к тому времени охватывает университетский городок. Главный повод этих сражений — равные возможности качественного образования для всех — позднее станет одной из основных тем ее работы и ее книг. В студенческие годы Дарлинг прилежно училась и окончила университет с отличием.

Но на этом все не закончилось. Заинтересовавшись преподаванием в государственных школах, она получает дополнительный аттестат на право поработать летние месяцы учителем. Так она становится студенткой-практиканткой в Камдене, Нью-Джерси, большом населенном пункте городского типа, находившемся в глубоком экономическом упадке. Школа, в которой она работала, подобно многим другим городским школам, почти не располагала книгами и учебниками, необходимыми ученикам и самим педагогам. Дарлинг было поручено (под контролем методиста) вести занятия по системе библиотечной классификации книг. Однако, обнаружив, что многие из ее учеников не могли ни читать, ни писать, она собирала книги авторов, которые волновали бы ее школьников и касались бы тем, важных для подростков, старающихся понять этот мир и свое место в нем. Как педагог Дарлинг усвоила: если ты не соблюдаешь правил, тебя обвинят в своеволии. Однако, будучи чуткой взрослой женщиной, она пришла к собственному пониманию того, что значит быть профессионалом, ответственным и отзывчивым по отношению к тем, с кем ты работаешь.

Позднее, уже в Филадельфии, Дарлинг вела курс профессионального образования и собственными глазами увидела, как сегрегация учащихся, их деление на группы — следствия бюрократизации школы — приводили к тому, что студенты, попавшие в группы для отстающих, редко получали глубокое образование, причем это не было связано с учебной программой. К ученикам, нуждающимся в наибольшей помощи, часто прикрепляли неопытных педагогов, лишь начинающих преподавать. Отсутствие опыта в преподавании чтения у самой Дарлинг помогло ей осознать, что *система* — случайна, цель профессии — получение согласия педагогов, поскольку сами они обладали крайне ограниченными знаниями. Согласие, а не компетентность, стало нормой. Политики, очевидно, не контролировали учителей. Остро переживая сложившуюся ситуацию и желая узнать больше, Дарлинг поступает в аспирантуру.

В Университете Темпла она выбирает тему в области городского образования. Ее научным руководителем стал профессор Бернард Ватсон. За время одного лишь собеседования он одобрил ее заявление о зачислении в аспирантуру, назначил стипендию и предложил должность научного ассистента. Диссертация, за которую Дарлинг получила премию, представляла собой экономический анализ неравенства в расходах учеников (рассматривались ученики из бедных семей). Некоторые выводы были положены в основу законодательной модели штата Пенсильвания. От своего наставника Дарлинг почерпнула идею, что можно быть опытным, строгим и пылким одновременно. Он восторженно говорил «о ее страсти и преданности преподаванию, о ее возможности сочетать активное участие в общественных делах с ошеломляющей по своему воздействию работой, не имеющей аналогов в этой профессиональной сфере»<sup>3</sup>.

После работы над проектом реформирования школьного финансирования под эгидой Национальной лиги городов Дарлинг-Хэммонд (теперь уже замужняя женщина) приступает к исследованиям в области социологии и политики в RAND Corporation, широко известной престижной исследовательской организации. Именно здесь, в Центре по изучению преподавания и политики, создателем и руководителем которого был ее коллега Артур Вайс, Дарлинг приступает к разработке поли-

<sup>3</sup> Из интервью с Бернардом Ватсоном, март 1996.

тической программы и поиску альтернативных путей анализа обучения. За десять лет совместной работы с Вайсом она писала об ассигновании и потребностях учителей, о наборе педагогических кадров, о лицензировании преподавательской деятельности, об эффективной практике мониторинга качества работы учителей. Важнее всего, что в эти годы она комплектовала корпус работ, который помог в формировании новых подходов к политике в области образования — подходов, построенных на профессионализме, а не бюрократизации преподавания.

В 1989 году Дарлинг-Хэммонд попадает в Педагогический колледж при Колумбийском университете, издавна славящемся своими демократическими традициями в отношении студенческого обучения. Именно здесь, под влиянием опытных педагогов, которые были ее студентами, коллег по колледжу, а также при посредстве знакомства с активистскими группами нью-йоркских педагогов, выступающих за реформу образования, она начинает по-новому смотреть на преподавание и школьное обучение. Эти годы заставили Дарлинг-Хэммонд о многом задуматься и позволили многое узнать от передовых педагогов, ставших создателями небольших школ в Нью-Йорке<sup>4</sup>. Эти школы стали живым примером того, как любой ученик может получить достойное образование даже в одном из самых неровных и сложных мест на планете<sup>5</sup>.

Совместно с Энн Либерман Дарлинг-Хэммонд организует при Педагогическом колледже Национальный центр реорганизации образования, школ и обучения (NCREST). Целью данной организации стало создание и осмысление новых структур политического и профессионального развития в результате объединения тех, кто планирует, и тех, кто реализует школьные реформы, документирования новых, зарекомендовавших себя методов и распространения знания. В ходе работы были созданы

<sup>4</sup> См., например: *Darling-Hammond L., Ancess J. A. Graduation by Portfolio at Central Park East Secondary School*. N.Y.: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching: Teachers College: Columbia University, 1994a; *Idem. Authentic Teaching, Learning, and Assessment with New English Learners at International High School*. N.Y.: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching: Teachers College: Columbia University, 1994b.

<sup>5</sup> См., например: *Lieberman A. Visit to a Small School (Trying to Do Big Things)*. N.Y.: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching: Teachers College: Columbia University, 1996.

новые формы документации. Публикации в соавторстве с коллегами помогли прояснить новое видение школьной реформы и необходимый для ее поддержания политический курс<sup>6</sup>. В то же время Дарлинг-Хэммонд пыталась связать эти локальные примеры профессиональной практики с государственной политикой, которая могла бы оказать поддержку местным начинаниям. Ей помогала работа в должности председателя Нью-Йорского совета по учебным планам и образовательному оцениванию, где она стремилась к тому, чтобы профессионализм преобладал над бюрократической ответственностью. Опыт работы с государственными политическими структурами, впечатление, произведенное на Дарлинг-Хэммонд маленькими передовыми школами Нью-Йорка, а также работа в Педагогическом колледже и инновационном проекте NCREST обеспечили ей опыт и заставили задуматься о необходимости создания сильной профессиональной инфраструктуры, которая соединила бы в себе подготовку учителей, непрерывное профессиональное развитие в окружении коллег и систему профессиональной ответственности. Потенциальное влияние от создания столь профессиональной системы стало возможно благодаря приглашению от Фонда Рокфеллера на создание двухпартийной комиссии, которая объединила бы правительство, бизнес, законодателей, сообщества, лидеров образования и педагогов, чтобы сосредоточиться на будущем обучения в США.

Имея в арсенале множество статей и монографий, обращенных не только к студентам Педагогического колледжа, но и к политикам и обществу, и открыто заявляя о необходимости политического курса, который поддержал бы новую, более профессиональную педагогическую практику, Дарлинг-Хэммонд возглавила Национальную комиссию по преподаванию и будущему Америки. Председателем Комиссии стал губернатор Северной Каролины Джеймс Хант, среди членов — политические

<sup>6</sup> См., например: *Darling-Hammond L. Refraining the School Reform Agenda: Developing Capacity for School Transformation // Phi Delta Kappan. 1993. Vol. 74. No. 10. June. P. 753–761; Eadem. Policy for Restructuring // Lieberman A. (ed.). The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground up. N.Y.: Teachers College Press, 1995. P. 157–175; Darling-Hammond L., McLaughlin M. W. Policies that Support Professional Development in an Era of Reform // Ibidem. (eds). Teacher Learning: New Policies, New Practices. N.Y.: Teachers College Press, 1996. P. 202–235.*

лидеры, выдающиеся представители бизнеса, образования и общественных центров со всей страны. За два года Дарлинг-Хэммонд подготовила отчет (подписанный многими избирательными округами), в котором предлагалась общегосударственная программа реформирования подготовки учителей и директоров школ, принципов их приема на работу, отбора и введения в должность. Программа содержала также принципы поддержки школ, оценки и поощрения их работы. Отчет незамедлительно снискал успех, пробудив неподдельный интерес политиков и педагогов не только к существующим проблемам школьного обучения, но и к сбору информации и изучению примеров, какие могли бы способствовать их разрешению. Пять, казалось бы, простых рекомендаций, содержащихся в отчете, даже шесть лет спустя оставались объектом пристального внимания со стороны педагогического сообщества:

- серьезно относиться к стандартам и ученикам, и педагогам;
- постоянно совершенствовать подготовку и профессиональное развитие учителей;
- регулировать прием учителей на работу и следить за тем, чтобы в каждом классе был квалифицированный педагог;
- поощрять и награждать педагогов за знания и навыки;
- создавать школы, ориентированные на успех учеников и учителей.

Отчет Комиссии инициировал разработку десятков статей федерального и местного законодательства, целый ряд инициатив на местах, направленных на совершенствование преподавания, по крайней мере, два научных исследования с государственным финансированием, а также был положен в основу более полутора тысяч статей как в США, так и в других странах. Восемнадцать штатов и девять городских школьных округов работают в качестве партнеров при поддержке Комиссии и участии региональных избирательных округов (включая губернаторов, государственные департаменты образования, лидеров законодательных органов власти и выдающихся деятелей образования), чтобы воплотить в жизнь идеи, заложенные в отчете.

Отчет Комиссии был опубликован в 1996 году. Спустя год вышла книга Дарлинг-Хэммонд «Право учиться». В то время как в докладе описывались политические инициативы, необходимые для повышения уровня подготовки учителей, так, чтобы каждый ребенок учился под руководством опытного педагога,

в книге рассказывалось об изучении, стратегиях и причинах создания демократических школ. Автор работала над книгой десять лет, чтобы в итоге предъявить обществу знание, какое необходимо для создания «школ, работающих для учеников и ориентированных на обучение». Обе публикации стали свидетельством мощного влияния, достигнутого Дарлинг-Хэммонд, и ее огромного авторитета в обществе, политических кругах, исследовательском мире и среди педагогов в США и за рубежом. Став подлинным лидером учителей, исследователей и политиков, Дарлинг-Хэммонд действительно явилась первооткрывателем, основоположником нового видения школ и педагогов, участвующих в создании демократических объединений как части более справедливого и объективного общества.

Дарлинг-Хэммонд обладает удивительной способностью применять академические знания в фундаментальных программах реформирования школ, чему немало способствуют ее научные разработки, талант писателя, лидерские качества, а также неутомимая работа по подготовке политического курса, который послужит основой программ, ведущих всех учеников к успеху. Как сказал во время награждения Дарлинг-Хэммонд одной из пяти почетных степеней президент Клермонтского колледжа, все это сделало ее выдающимся образцом американского ученого XXI столетия.

### *Основные сочинения Дарлинг-Хэммонд*

Л. Дарлинг-Хэммонд активно пишет, к настоящему моменту ее перу принадлежит более двухсот статей, монографий, глав и материалов в научных журналах. Она часто публиковалась в политической и научно-исследовательской прессе, в профессиональных педагогических изданиях. Она также автор или редактор восьми книг.

Beyond the Commission Reports: The Coming Crisis in Teaching. Santa Monica: CA: RAND Corporation, 1984.

What Matters Most: Teaching for America's Future. N.Y.: National Commission on Teaching and America's Future: Teachers College: Columbia University, 1996. September.

The Right to Learn. San Francisco, CA: Jossey-Bass, Inc, 1997.

New Standards, Old Inequalities: The Current Challenge for African-American Education // Daniels L. A. (ed.). The State of Black America. N.Y.: National Urban League, 1998. P. 109–171.

*Дополнительное чтение*

*Lieberman A.* (ed.). *The Work of Restructuring Schools: Building from the Ground up*. N.Y.: Teachers College Press, 1995.

*McLaughlin M. W.* *Learning from Experience: Lessons from Policy Implementation // Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1987. Vol. 9. No. 2. P. 171–178.

*Meier D.* *The Power of Their Ideas: Lessons from America from a Small School in Harlem*. Boston, MA: Beacon Press, 1987.

## АЛФАВИТНЫЙ УКАЗАТЕЛЬ

- Айзекс Сьюзен (Isaacs Susan) 18  
Берейтер Карл (Bereiter Carl) 369  
Бернштейн Бэзил (Bernstein Basil) 268  
Блум Бенджамин (Bloom Benjamin) 146  
Броуди Гарри (Broudy Harry) 111  
Брунер Джером Сеймур (Bruner Jerome Seymour) 153  
Бурдьё Пьер (Bourdieu Pierre) 377  
Вейль Симона (Weil Simone) 120  
Витгенштейн Людвиг (Wittgenstein Ludwig) 33  
Выготский Лев Семенович 61  
Гарднер Говард (Gardner Howard) 448  
Грин Максин (Green Maxine) 188  
Гудлэд Джон (Goodlad John) 204  
Дарлинг-Хэммонд Линда (Darling-Hammond Linda) 471  
Джексон Филип Уэсли (Jackson Philip Wesley) 326  
Дональдсон Маргарет (Donaldson Margaret) 288  
Жиру Анри (Giroux Henry) 460  
Иллич Иван (Illich Ivan) 297  
Керр Кларк (Kerr Clark) 135  
Колберг Лоуренс (Kohlberg Lawrence) 308  
Кремин Лоренс (Cremin Lawrence) 256  
Кронбах Ли Джозеф (Cronbach Lee Joseph) 172  
Кэмпбелл Дональд Томас (Campbell Donald Thomas) 177  
Лиотар Жан Франсуа (Lyotard Jean François) 247  
Мартин Джейн Роланд (Martin Jane Roland) 332  
Нилл Александр Сазерленд (Neill Alexander Sutherland) 9  
Ноддингс Нел (Noddings Nel) 342  
Оукшот Майкл (Oakeshott Michael) 79  
Пиаже Жан (Piaget Jean) 68  
Питерс Ричард Стэнли (Peters Richard Stanley) 197  
Постман Нил (Postman Neil) 385  
Ругг Гарольд (Rugg Harold) 25  
Рид Герберт Эдвард (Read Herberd Edward) 52  
Роджерс Карл (Rogers Carl) 86  
Сайзер Теодор (Sizer Theodore) 396



- Сарасон Сеймур (Sarason Seymour) 222  
Скиннер Беррес Фредерик (Skinner Burrhus Frederic) 102  
Тайлер Ральф Винифред (Tyler Ralph Winifred) 94  
Уайт Джон (White John) 415  
Фрейре Пауло (Freire Paulo) 214  
Фуко Мишель (Foucault Michel) 280  
Хабермас Юрген (Habermas Jürgen) 352  
Хайдеггер Мартин (Heidegger Martin) 45  
Хёрст Пол Хейвуд (Hirst Paul Heywood) 316  
Хюсен Торстен (Husén Torsten) 163  
Шваб Джозеф (Schwab Joseph) 126  
Шеффлер Израэл (Scheffler Israel) 237  
Шульман Ли (Shulman Lee) 423  
Эйснер Элиот (Eisner Elliot) 406  
Эппл Майкл (Apple Michael) 434

## АВТОРЫ ОЧЕРКОВ

*Андерсон Джеймс Д.* (Anderson James D.) — профессор, заведующий кафедрой исследований образовательной политики Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*Ардишвили Александр* (Ardichvili Alexander) — доцент кафедры образования человеческих ресурсов Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*Барбалис Николас* (Burbules Nicholas) — профессор кафедры исследований образовательной политики Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*Боннет Майкл* (Bonnett Michael) — старший преподаватель, читает курсы по образованию в колледже Хомертон Кембриджского университета, Великобритания.

*Бреслер Лиора* (Bresler Liora) — профессор Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США. Специалист по учебным планам и методике преподавания.

*Брэгг Дебра Д.* (Bragg Debra D.) — доцент Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*Вайнбург Сэм* (Wineburg Sam) — профессор образовательной психологии и адъюнкт-профессор кафедры истории в Университете Вашингтона, г. Сиэтл, США.

*Вестбери Ян* (Westbury Ian) — профессор Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США. Специалист по учебным планам и методике преподавания.

*Гарднер Говард* (Gardner Howard) — профессор Высшей школы образования Гарвардского университета, США.

*Гобсон Питер* (Hobson Peter) — доцент Школы образовательных исследований в Университете Новой Англии, г. Армидейл, Австралия.

*Гроссман Пэм* (Grossman Pam) — профессор английского языка в Стэнфордском университете, США.

*Гудсон Айвор* (Goodson Ivor) — профессор Центра прикладных образовательных исследований в Университете Восточной Англии, г. Норвич, Великобритания.

*Гэббард Дэвид* (Gabbard David) — доцент Высшей школы образования Университета Восточной Каролины в Гринвиле, США.

*Доббс Стивен Марк* (Dobbs Stephen Mark) — исполнительный вице-президент Фонда Бернарда Ошера и адъюнкт-профессор по гуманитарным наукам в Университете Сан-Франциско, США.

*Зембилас Микалинос* (Zembylas Michalinos) — доцент кафедры педагогики в Университете Мичигана, США. Специалист по методике преподавания естественных наук.

*Инбар Дэн* (Inbar Dan) — профессор Высшей школы образования в Еврейском университете Иерусалима, Израиль.

*Иполито Альваро Морейра* (Hypolito Álvaro Moreira) — профессор педагогики в Федеральном университете Пелотаса, Бразилия.

*Йоханнесон Инголфур А.* (Jóhannesson Ingólfur Ásgeir) — доцент в Университете Акурейри, Исландия. Читает курсы по образованию.

*Кандин Луис Армандо* (Gandin Luis Armando) — профессор социологии образования Федерального университета Рио Гранде ду Сул, Бразилия.

*Корнхейбер Минди Л.* (Kornhaber Mindy L.) — доцент в Университете Пенсильвании, научный сотрудник проекта по гражданским правам в Гарвардском университете, США.

*Купер Дэвид Э.* (Cooper David E.) — профессор философии в Университете Дарема, Великобритания.

*Кухинке Питер К.* (Kuchinke Peter K.) — доцент кафедры образования человеческих ресурсов Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*Кэллэн Имонн* (Callan Eamonn) — профессор педагогики Стэнфордского университета, США.

*Лаанен Фрэнки С.* (Laanan Frankie S.) — доцент Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*Левин Тэмар* (Levin Tamar) — профессор педагогики в Университете Тель-Авива, Израиль.

*Либерман Энн* (Lieberman Ann) — старший научный сотрудник в Фонде Карнеги по развитию образования, приглашенный профессор в Стэнфордском университете, США.

*Лэйрд Сьюзен* (Laird Susan) — доцент кафедры образовательной политики и лидерства в Университете Оклахомы, США.

*Маклафлин Теренс* (McLaughlin Terence) — старший преподаватель, научный сотрудник Колледжа Св. Эдмунда в Кембриджском университете, Великобритания. Читает курсы по образованию.

*Моррисон Кейт* (Morrison Keith) — профессор педагогики в Межуниверситетском институте Макау.

*Олсон Дэвид Р.* (Olson David R.) — профессор, руководитель Центра прикладных когнитивных наук, работает на кафедре лингвистики и в университетском колледже в Университете Торонто, Канада.

*Осборн Марджери Д.* (Osborne Margery D.) — доцент кафедры разработки учебных планов и методики преподавания Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.

*О'Хир Энтони* (O'Hear Anthony) — профессор философии в Университете Брэдфорда, Великобритания.

*Палмер Джой А.* (Palmer Joy A.) — профессор педагогики и заместитель проректора Университета Дарема, Великобритания. Занимает должность вице-президента Национальной ассоциации по экологическому образованию и является членом Комиссии по образованию и коммуникациям Международного союза охраны природы.

*Питерс Майкл* (Peters Michael) — профессор педагогики на факультете педагогики в Университете Глазго, Великобритания, и Высшей школы образования в Университете Окленда, Новая Зеландия.

*Попкевиц Томас С.* (Popkewitz Thomas S.) — профессор кафедры разработки учебных планов и методики преподавания в Университете Висконсина, США.

*Постлтуэйт Т. Нэвил* (Postlethwaite T. Neville) — почетный профессор педагогики в Университете Гамбурга, Германия.

*Сигел Харви* (Siegel Harvey) — профессор философии в Университете Майами, США.

*Смит Лесли* (Smith Leslie) — профессор психологии и эпистемологии развития на кафедре образовательных исследований в Университете Ланкастера, Великобритания.

*Смит Ричард* (Smith Richard) — профессор педагогики в Университете Дарема, Великобритания.

*Стачал Дана* (Stuchul Dana) — доцент кафедры образовательных исследований в Колледже Бериа (Кентукки), США.

*Томпсон Кристин* (Thompson Christine) — доцент в Университете штата Пенсильвания, США. Специалист по образованию в сфере искусств.

- Торнтон Стивен* (Thornton Stephen) — доцент в Педагогическом колледже при Колумбийском университете, США. Преполагает социальные науки и педагогику.
- Торре Карлос Антонио* (Torre Carlos Antonio) — профессор педагогики в Университете Южного Коннектикута, научный сотрудник Йельского университета, США.
- Уайт Джон* (White John) — профессор философии образования в Институте образования Лондонского университета, Великобритания.
- Урмахер Брюс П.* (Uhrmacher Bruce P.) — доцент Педагогического колледжа при Университете Денвера (Колорадо), США. Читает курсы по педагогике.
- Фейнберг Уолтер* (Feinberg Walter) — профессор кафедры исследований образовательной политики Педагогического колледжа в Университете Иллинойса, г. Урбана-Шампейн, США.
- Фейнберг Элеонор* (Feinberg Eleanor) — частнопрактикующий психолог, специализируется в области психологии личности, работает в штате Иллинойс, США.
- Фицгиббон Кэрол Т.* (Fitz-Gibbon Carol T.) — профессор педагогики, директор Центра образовательных программ, оценивания и менеджмента в Университете Дарема, Великобритания.
- Флиндерс Дэвид* (Flinders David) — доцент Высшей школы образования, Университет Индианы в Блумингтоне, США.
- Харгривс Эндрю* (Hargreaves Andrew) — содиректор и профессор Международного центра образовательных изменений в Университете Торонто, Канада.
- Хиншелвуд Роберт* (Hinshelwood Robert) — психоаналитик (частная практика в Лондоне), по совместительству занимает должность профессора в Центре психоаналитических исследований Университета Эссекса, Великобритания.
- Хьюз Мартин* (Hughes Martin) — профессор Высшей школы образования в Университете Бристоля, Великобритания.
- Хюсен Торстен* (Hüsen Torsten) — почетный профессор Института международного образования, г. Стокгольм, Швеция.
- Шень Цзяньпин* (Shen Jianping) — доцент кафедры методики преподавания, обучения и лидерства в Педагогическом колледже Университета Западного Мичигана, США.

*Эйснер Эллиот* (Eisner Elliot) — профессор Стэнфордского университета, США. Читает курсы по образованию и искусству.

*Эппл Майкл* (Apple Michael) — профессор Университета Висконсин-Мэдисон, США. Специалист по учебным планам, методике преподавания и исследованиям образовательной политики.

### **Пятьдесят современных мыслителей об образовании.**

П99 От Пиаже до наших дней [Текст] / пер. с англ. С. И. Деникиной; под науч. ред. М. С. Добряковой; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — 2-е изд. — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. — 488 с. — (Библиотека журнала «Вопросы образования»). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-2123-6 (в пер.). — ISBN 978-5-7598-2033-8 (e-book).

На страницах этой книги представлены пятьдесят современных авторов, оказавших наибольшее влияние на ход дискуссий об образовании. Излагаются концепции таких мыслителей, как Пьер Бурдьё, Эллиот Эйснер, Мишель Фуко, Анри Жиру, Юрген Хабермас, Сьюзен Айзекс, Александр Сазерленд Нилл, Жан Пиаже, Симона Вейль.

Наряду с книгой «Пятьдесят крупнейших мыслителей об образовании. От Конфуция до Дьюи» этот сборник предлагает уникальное изложение истории педагогических идей. Каждый очерк содержит основную биографическую информацию, краткий обзор ключевых достижений и направлений деятельности мыслителя, оценку его вклада и влияния, а также список важнейших произведений и рекомендации по дальнейшему чтению.

УДК 37.014.21  
ББК 74.03

*Научное издание*

*Библиотека журнала «Вопросы образования»*

**ПЯТЬДЕСЯТ  
СОВРЕМЕННЫХ МЫСЛИТЕЛЕЙ  
ОБ ОБРАЗОВАНИИ  
ОТ ПИАЖЕ ДО НАШИХ ДНЕЙ**

*Второе издание*

*Заведующая книжной редакцией*

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

*Редактор*

ИРИНА ОСТАЩЕНКО

*Художник*

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

*Верстка*

ОЛЬГА ИВАНОВА, ЛЮБОВЬ МАЛИКИНА

*Корректор*

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ «ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, 20

Тел.: (495) 772-95-90 доб. 15285

Подписано в печать 03.09.2019. Формат 60×90/16

Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 30,5. Уч.-изд. л. 24,8

Печать офсетная. Тираж 1000 экз.

Изд. № 2359. Заказ №

Отпечатано в АО «ИПК «Чувашия»

428019, г. Чебоксары, пр. И. Яковлева, 13

Тел.: (8352) 56-00-23