



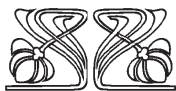
## ПЕДАГОГИКА

УДК 37.01(73)

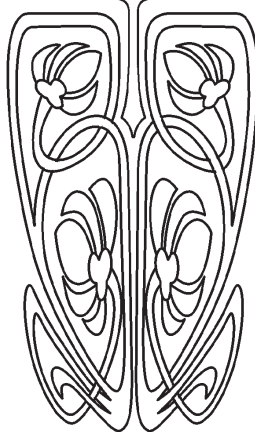
### АНАЛИЗ ОСНОВНЫХ ФИЛОСОФСКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНЦЕПЦИЙ США В XX ВЕКЕ

Т. Н. Бокова

Бокова Татьяна Николаевна – кандидат педагогических наук,  
доцент кафедры английского языка,  
Волгоградский государственный социально-педагогический университет  
E-mail: tnbokova@mail.ru



НАУЧНЫЙ  
ОТДЕЛ



Статья посвящена анализу основных философско-педагогических концепций США в XX веке: прагматизму, бихевиоризму, гуманизму, конструктивизму и когнитивизму. Предметом исследования являются особенности и тенденции развития педагогической мысли в США в контексте становления и развития системы образования в этой стране в XX веке. Изучение и сравнительное сопоставление основных направлений позволили выделить философские предпосылки, главные методологические подходы в педагогике США, показать их влияние на систему образования в России и в США. Философия призвана служить общеметодологической основой педагогических исследований и способствовать синтезу их результатов. Для педагогики, как США, так и России, это особенно важно, поскольку она опирается на положения и выводы различных отраслей социального знания и в то же время – на данные ряда естественных наук.

**Ключевые слова:** США, XX век, прагматизм, бихевиоризм, гуманизм, конструктивизм, когнитивизм.

Анализ отечественной и англоязычной литературы по теоретическим основам истории педагогики в США (S. Mondale, 2006; J. Pulliam, Van Patten J., 2009; R. Church, 1977; L. Cremin, 1970; J. Spring, 1990; D. Ravitch, 2010; G. Gutek, 2000) позволил выявить основные направления философско-педагогической мысли, получившие широкое распространение в США: это – бихевиоризм, когнитивизм, прагматизм (прогрессивизм), гуманизм и конструктивизм.

*Прагматизм* является наиболее типичным выражением американского мировоззрения начала XX в., внесшим наиболее значительный вклад в западную философию. В 1950 г. У. Куайн и Н. Гудмен попытались объединить идеи прагматизма, современной логики и аналитической философии. В настоящее время некоторые идеи прагматизма развивает один из наиболее авторитетных философов США Р. Рорти. Идеи прагматизма в разное время разделяли Ф. Шиллер (Англия), Папини (Италия), Ху Шу (Китай).

Как отмечают З. А. Малькова, Б. Л. Вульфсон, педагогические идеи Дьюи базировались не только на философских постулатах. В его работах определенным образом ассимилировались некоторые положения выдающихся педагогов прошлого – Ж.-Ж. Руссо и Ф. Фребеля, И. Песталотци и И. Гербарта, а также выводы и заключения, вытекающие из анализа практики американской школы [1, с. 36–37]. В противовес традиционной образовательной системе Дьюи предлагает революционный переворот, по его словам, соотносимый с открытием Коперника: «Теперь ребенок должен стать тем солнцем, около которого вращаются все образовательные средства,



тем радиусом, который определяет размер всего круга школьной жизни». Идеалом, по образу и подобию которого должна создаваться новая система, оказывается семья. Идеальная семья, в которой «родители настолько образованы, что правильно понимают ребенка и в состоянии удовлетворить его нужды» [2, с. 67]. Эта идеальная семья и есть прообраз идеальной школы, перед которой стоит задача давать систематически, широким, разумным, основательным способом то, что в большинстве семей дается ребенку не полно и случайным образом.

На протяжении ряда десятилетий прагматическая педагогика выступала теоретической основой правительственной школьной политики в США. Современные прагматисты несколько меняют акценты: по-прежнему осваивая принцип «обучение посредством деятельности», они подчеркивают, что деятельность нужно понимать не в узком смысле – как преимущественно физический труд или конкретные действия детей, а более широко – как любой вид учебной деятельности, если ученик выступает ее активным участником. Прагматизм оказал существенное воздействие и на ряд западноевропейских педагогов: П. Нанна (Англия), О. Декроли (Бельгия), Р. Кузинэ (Франция).

Необходимо отметить, что основные идеи прагматизма Д. Дьюи и метод проектов У. Килпатрика подвергались критике еще в начале прошлого века. У. Бэгли (профессор Колумбийского университета в Нью-Йорке) резко выступал против утилитаризма программ средней школы и прагматических подходов к образованию. Важно отметить, что с середины XX в. идеи прагматизма объединяются с логическим позитивизмом, семантикой, операционализмом.

В России идеи прагматизма появились в конце XIX – начале XX в., но наиболее востребованы они лишь после Первой мировой войны. Однако до 1931 г. образовательная теория и практика в Советском Союзе развивалась в русле глобальных педагогических тенденций. В начале века концепция Д. Дьюи высоко оценивалась советскими учеными и педагогическими деятелями – Н. К. Крупской, Б. В. Всесвятским, П. П. Блонским, С. Т. Шацким, Б. Б. Комаровским.

По мнению М. В. Бочкаревой, российские педагоги проявили интерес к американскому педагогическому опыту потому, что в нем содержались новейшие идеи, которые вполне отвечали задачам воспитания активной личности. К наиболее важным для российской педагогики идеям прагматизма советские педагоги XX в. относили: умение планировать учебный труд и главное – самостоятельно трудиться; обучение, которое основано на применении исследовательского метода; систему контроля и, что самое важное, самоконтроля в процессе учебной деятельности [3, с. 8].

*Бихевиоризм* восходит к прагматизму, но если в прагматизме предметом исследования является что-то конкретное и наблюдаемое, то для бихевиористов таковым становится само поведение. Бихевиоризм возник благодаря изучению условных рефлексов в психологии и становлению зоопсихологии как экспериментальной ветви психологии. В противовес тем психологическим школам, которые рассматривают человека сквозь призму внутренних факторов сознания и мышления, бихевиористская теория личности и природы ее поведения опирается на идею «машиннообразного индивида». Применительно к процессу учения и научения это означает, что он аккумулирует информацию, приобретает те или иные умения и навыки, наконец, приобщается к нужным поведенческим стандартам – и все это достигается благодаря последовательному манипулированию внешними воздействиями, влиянию на ребенка определенных стимулов.

В системе бихевиористских установок жесткий внешний контроль фигурирует в качестве главной предпосылки выработки у школьников необходимых навыков и умений, усвоения ими определенного информационного фонда, соразмеряемого с их предстоящими обязанностями, наконец, как основное условие приобщения к «поведенческому коду» личности буржуазного типа. Бихевиористские установки открыли возможность контролировать формирование личности в стенах школы на путях технологизации процесса учения и модификации поведения. Основной установкой бихевиоризма является утверждение, что человек является незрелым биологическим организмом, у которого следует вырабатывать адекватные реакции на определенные стимулы. Особое значение в бихевиористской школе приобрела идея позитивного или негативного подкрепления той или иной реакции индивида как мощного движущего фактора поведения, трактуемого как жизненное проявление личности в самом широком аспекте. Выявляя недостатки бихевиоризма, Дж. Гарсия опроверг предположение И. П. Павлова о том, что абсолютно любой стимул может воздействовать как некий условный раздражитель и благодаря этому формируется условный рефлекс, т.е. возникает какая-либо ответная реакция как условный ответ. В качестве иллюстрации он предложил следующий эксперимент: крысы, которые пили воду с неприятным вкусом и которых стимулировали потом на тошноту, не пытались избежать стимула тошноты, а связывали свою тошноту с водой и переставали ее пить. Данный пример иллюстрирует то, что эволюционно заложенное поведение всегда доминирует над приобретенным.

В России бихевиоризм, как и многие другие психологические течения, рассматривался как буржуазное извращение психологии. Критика А. Н. Леонтьева, в основном, основывалась на



том, что бихевиоризм полностью отрицал роль и наличие внутренних ненаблюдаемых свойств (цели, мотивы, предубеждения и т.п.) в поведении и деятельности человека. Однако возникшие объективная психология П. П. Блонского и рефлексология В. М. Бехтерева были близки бихевиоризму.

В настоящее время бихевиоризм не достиг предполагаемой популярности, однако внес значительный вклад в сферу практической психологии. Необходимо отметить, что принципы бихевиоризма оказали наибольшее влияние на развитие социальных наук в XX в. Бихевиористские теоретические модели (особенно теория научения) вместе с психоаналитическими широко применялись в первой половине XX в. представителями направления «культура-и-личность». Необихевиористские модели широко используются в социологии и социальной психологии (теория обмена Дж. Хоманса и П. Блау; социологические концепции Б. Ф. Скиннера) и в психотерапии и коррекции поведения. Бихевиоризм положил начало становлению и развитию разнообразных психологических и психотерапевтических школ, таких как необихевиоризм, когнитивная психология, поведенческая терапия. Даже сейчас существует бихевиоризм, который строится на «скиннерских» началах, проверяемый на практике и вполне успешно решающий ежедневные проблемы людей, который функционирует под названием «анализ поведения», а также всемирная организация Association for Behavior Analysis International® (ABA International®), основанная в 1974 г. [4].

Ведущие идеи бихевиоризма нашли применение в разработанном Б. Ф. Скиннером программном обучении. Сущность данной концепции заключается в применении аппаратных средств, в представлении информации всем учащимся и в выдаче им результатов их обучения, а также делении учебного материала на небольшие порции, которые учащийся пытается освоить в соответствии с заданным уровнем способностей.

Опираясь на модель бихевиоризма, различные факультеты педагогики в США до настоящего времени делают главный упор на имитацию и автоматизацию поведения. В итоге целью образования в США в течение многих лет остается освоение набора предопределенных методов преподавания, но при этом контроль качества осуществляется при помощи стандартизированного тестирования. Любые стандарты выступают образцами поведения, а почти любую форму поведения можно воспитать, как считают бихевиористы.

Если в бихевиористской теории ребенок выступает как программируемый извне организм, пассивно воспринимающий информацию и демонстрирующий определенный «поведенческий репертуар», то психологи-когнитивисты (от лат. *cognition* – знание, познание) отстаивают иной взгляд на природу ребенка. В теории виднейшего представителя этого течения Дж. Брунера

(США) ребенок – не пассивный реципиент, он не просто «аккумулирует» знания и навыки, но выступает как исследователь окружающего мира, активный субъект познавательной деятельности. Обосновывая задачу максимального выявления интеллектуальных резервов ребенка в стенах школы, Дж. Брунер выступает с конструктивной идейно-теоретической программой, адресованной педагогике. Базируясь на сходном с Ж. Пиаже взгляде на ребенка как исследователя окружающего мира, Брунер тем не менее адресует ученому упрек в известной недооценке внешних факторов умственного развития: «Хотя Пиаже и признает, что влияние окружающей среды играет свою роль, тем не менее, это признание носит формальный характер» [1, с. 157]. Неудовлетворенность Дж. Брунера этой стороной учения Ж. Пиаже обоснованна, так как он один из тех немногих современных западных аналитиков педагогического процесса, кто поднимает вопрос о реальной значимости самого обучения как эффективного фактора умственного развития ребенка.

В педагогике США весьма разветвленную структуру имеет *гуманистическое* направление мысли. Психологический гуманизм появился в середине XX в. в противовес существующему бихевиористскому подходу к личности человека и был представлен Г. Олпортом, А. Маслоу, К. Роджерсом. Согласно А. Маслоу, гуманистическое воспитание заключается в раскрытии педагогом того, что в человеке уже заложено [5, с. 236]. Учение, которое направляется извне, уступает место учению, которое направляется изнутри. В этом случае открывается путь к самоактуализации. Предложенная целостная философия охватывает вопросы цели жизни, деятельности общества и многие другие аспекты человеческого существования.

Основатель гуманизма К. Роджерс рассматривает обучение как бесконечный процесс, который существует в рамках континуума значения [6, с. 78]. Традиционную модель образования К. Роджерс (1983) предложил заменить на человеко-центрированный подход в обучении либо «значимое учение», которое не является простым накоплением фактов, а подразумевает полное изменение внутреннего чувственно-когнитивного опыта ученика, связанного с его личностью. В концепции К. Роджерса процесс становления и самоутверждения личности, по существу, сводится к постоянному открытию индивидом новых аспектов своего «Я», возможному лишь при условии углубления духовной самореализации и отказа от так называемого «экстенсивного творчества внешних форм». Активность индивида реализуется при таком подходе как индивидуальное развитие.

Человеко-центрированные идеи Роджерса широко используются в ШИВИ (Школе изобразительных и визуальных искусств), Полуостровной школе, Свободной школе. Основные положения этой педагогической концепции на-



ходят также свое практическое применение в школах в России: их широко применяют Н. М. Басалаева, Т. В. Дмитриева, М. А. Зарай. Концепция лично ориентированного обучения с позиций психологии в нашей стране разработана И. С. Якиманской. И Роджерс, и И. С. Якиманская разграничивают процессы обучения и учения, понимая последнее как индивидуально значимую деятельность отдельного субъекта, в которой реализуется его личный опыт [7, с. 98].

Теория К. Роджерса, как и все другие психологические, оценивалась с точки зрения внутренней цельности, упорядоченности, координированности, разработанности, степени соответствия эмпирическим данным. Его критиковали за игнорирование бессознательного, однако как зарубежные, так и российские психологи (Г. Киршенбаум, М. О'Хара, В. С. Сысоев, Р. И. Вылков, С. Л. Братченко), поддерживая позицию Роджерса, обращают особое внимание на то, что его гуманистические идеи актуальны, в том числе и в России [7, с. 113–116].

Синтез технократических позиций бихевиоризма и гуманистической парадигмы прогрессивизма и гуманизма был осуществлен в США в рамках *конструктивизма*, который в последние годы стал объектом пристального внимания педагогов-практиков и тех, кто разрабатывает политику образования. Конструктивизм ярко выражен в ряде взглядов на переживание человеческого опыта. Конструктивистские темы встречаются в азиатской (Лао Цзы и Будда) и западной философии (Гераклит, И. Кант, Дж. Вико, А. Шопенгауэр и О. Вайдигер).

Представители данного течения критиковали эмпирический, редукционистский подход, где ученик рассматривался как пустой сосуд, наполняемый истинным, как считает учитель, знанием для применения в будущем по мере необходимости. В рамках конструктивизма выделяются два основных течения: психологический (восходящий к работам Пиаже) и социокультурный (восходящий к работам Выготского). Ученые, придерживающиеся этого направления, полагают, что учебная деятельность состоит в активном, проблемно ориентированном исследовании и взаимном сотрудничестве участников деятельности. Конструктивисты предпринимают конкретные шаги для практической реализации своего подхода: в штате Кентукки осуществляется проект «Фоксфайер Проджект» (Foxfire Project). Место бихевиоризма теперь занимает конструктивизм, во многих университетах и колледжах вводятся курсы, разрабатывающие его идеи. Всё вышеизложенное дает основание заключить, что данная философско-педагогическая концепция занимает значимое место в педагогике США [8].

Подытоживая, можно сказать, что если для представителей бихевиоризма учебная деятельность направлена только на решение заранее

предопределенных задач, то для представителей прогрессивизма (прагматизма) она носит проблемно-спонтанный характер. Для конструктивистов, прежде всего, характерен дидактический отход от идей прагматизма: формы организации обучения, с их точки зрения, должны соответствовать логической структуре знания, и в этом наблюдается сходство с принципами традиционной педагогики. Гуманизм в основу кладет фасилитативные формы во всей организации обучения. Самостоятельное планирование учебного процесса в ключевых моментах перекликается с философией прагматизма, а самооценивание связано с экзистенциальными идеями высшей ценности человека. Глубоко близки к позитивизму (прагматизму) представители конструктивизма, которые подчеркивают важность максимального приближения образования к практическим условиям деятельности учащихся, так как навыки, которые с трудом приобретаются в рамках формального образования, плохо переносятся учащимися на практическую деятельность [9, с. 34–36].

Стремление педагогов и ученых США философски обосновать свои концепции связано с тем, что в современном научном знании, особенно если иметь в виду науки о человеке, все большее значение приобретает междисциплинарный подход. Закономерности становления и развития личности исследуются комплексно, разными отраслями науки. Философия призвана служить общеметодологической основой таких исследований и способствовать синтезу их результатов. Для педагогики, как США, так и России, это особенно важно, поскольку она опирается как на положения и выводы различных отраслей социального знания, так и на данные ряда естественных наук. Мы полагаем, что не следует опираться на одну философскую доктрину, но целесообразен их синтез, открывающий неограниченные возможности для свободного выбора педагога.

### Список литературы

1. Малькова З. А., Вульфсон Б. Л. Буржуазная педагогика на современном этапе. Критический анализ. М., 1984. 256 с.
2. Dewey J. How we think // J. Dewey. Boston, 1910. 224 p.
3. Бочкарева М. В. Педагогика прагматизма и ее влияние на теорию и практику советской школы 1920–1930-х годов : дис. ... канд. пед. наук. Киров, 1999. 191 с.
4. Лухи Т. История современной психологии. СПб., 2003. 448 с.
5. Maslow A. H. The role of dominance in the society & sexual behavior of human primates // J. of Genetive Psychology. 1987. 281 с.
6. Rogers C. Freedom to learn. N.Y., 1994. 406 p.
7. Низовая (Бокова) Т. Н. Педагогические идеи К. Роджерса и их влияние на теорию и практику обучения и воспитания в США : дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 2004. 180 с.
8. Шаталова Н. П. Конструктивизм в образовании.



URL: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?archive=&id=1271195149&start\\_from=&subaction=showful](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive=&id=1271195149&start_from=&subaction=showful) (дата обращения: 12.06.2012).

9. *Ерастов Ю. В.* Сопоставительный анализ подходов к качеству педагогического образования в США и России : дис. ... канд. пед. наук. Новокузнецк, 2004. 228 с.

## Analysis of the Major Philosophical-Pedagogical Concepts in the United States of America in the XX Century

T. N. Bokova

Volgograd State Socio-Pedagogical University  
Prospekt Lenina, 27, 400066 Volgograd, Russia  
E-mail: [tnbokova@mail.ru](mailto:tnbokova@mail.ru)

The article is devoted to analysis of the major philosophical and pedagogical concepts in the United States in the XX century: pragmatism, behaviorism, humanism, constructivism and cognitivism. The subject matter of the research is peculiarities and trends of the educational thought in the United States in the context of the formation and development of the education system in the United States in the XX century. Careful study and comparison of these areas helped identify key philosophical premises, values and methodological approaches in American pedagogy, the influence on the educational systems in the United States and Russia. Philosophy is regarded as a general methodological basis of educational research and it facilitates the synthesis of the results. It is considered to be vital for pedagogy, both in the U.S. and Russia as it is based both on premises and results of various branches of social science, as well as on data from a number of natural sciences.

**Key words:** USA, XX century, pragmatism, behaviorism, humanism, constructivism, cognitivism.

### References

1. Malikova Z. A., Vulfson B. L. *Burzhuaznaya pedagogika na sovremennoy etape. Kriticheskiy analiz* (Bourgeois pedagogy at the present stage. Critical analysis.) Moscow, 1984. 256 p.
2. Dewey J. *How we think*. Boston, 1910. 224 p.
3. Bochkareva M. V. *Pedagogika pragmatizma i yeye vliyaniye na teoriyu i praktiku sovetskoy shkoly 1920–1930-kh godov: Dis. ...kand. ped. nauk* (Pedagogy of pragmatism and its influence on the theory and practice of the Soviet school of 1920–1930-s: Cand. ped. sci. diss.). Kirov, 1999. 191p.
4. Leahey T. H. *A History of Modern Psychology*. Upper Saddle River, N.J., 2000, 422 p. (Russ. ed.: Likhi T. *Istoriya sovremennoy psikhologii*). St. Petersburg, 2003. 448 p.
5. Maslow A. H. *Motivation and Personality*. N.Y., 1970. 281 p.
6. Rogers C., Freiberg J. *Freedom to learn*. N.Y., 1994. 406 p.
7. Nizovaya (Bokova) T.N. *Pedagogicheskiye idei K. Rodzhersa i ikh vliyaniye na teoriyu i praktiku obucheniya i vospitaniya v SShA: Dis. ...kand. ped. nauk* (Pedagogical ideas of C. Rogers and their influence on the theory and practice of upbringing and education in the USA: Cand. ped. sci. diss.). Volgograd, 2004. 180 p.
8. Shatalova N. P. *Konstruktivizm v obrazovanii* (Constructivism in Education), available at: [http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus\\_readme.php?archive=&id=1271195149&start\\_from=&subaction=showful](http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus_readme.php?archive=&id=1271195149&start_from=&subaction=showful)
9. Erastov Yu. V. *Sopostavitelnyy analiz podkhodov k kachestvu pedagogicheskogo obrazovaniya v SShA i Rossii: Dis. ...kand. ped. nauk* (Comparative analysis of the approach to the quality of teacher education in the United States and Russia: Cand. ped. sci. diss.). Novokuznetsk, 2004. 228 p.

УДК. 37.032

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ДИАГНОСТИКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ

Д. А. Лукашенко

Лукашенко Дарья Анатольевна – аспирант кафедры методологии образования, Саратовский государственный университет  
Email: [Lukashenkoda@yandex.ru](mailto:Lukashenkoda@yandex.ru)



Рассматриваются концептуальные подходы к подготовке будущих педагогов к диагностике образовательных результатов школьников: системный, ценностный, деятельностный, компетентностный. Междисциплинарное исследование сущности профессиональной подготовки позволило выделить философский, психологический и педагогический аспекты. Проведен системно-структурный анализ диагностической деятельности студентов и представлена специфика каждого элемента: цели, мотивов,

содержания, умений и результата. Обоснованы особенности подготовки будущих педагогов к педагогической диагностике: формирование их внутриличностной мотивации, субъект-субъектные взаимоотношения, практическая направленность подготовки и рефлексия ее результата субъектами диагностики.

**Ключевые слова:** подготовка студентов, диагностическая деятельность, системно-структурный анализ, модель, принципы и условия её реализации.