

БЕЛОРУССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПРОБЛЕМ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Хрестоматия

Под редакцией М. А. Гусаковского

МИНСК
2013

УДК 378

С о с т а в и т е л и:
**М. А. Гусаковский, А. А. Полонников,
А. М. Корбут**

Рекомендовано
Научно-методическим советом
Центра проблем развития образования БГУ
27 августа 2012 г., протокол № 6

Р е ц е н з е н т ы:
доктор философских наук *Т. Н. Буйко*;
доктор психологических наук *Е. С. Слепович*;
доктор педагогических наук *А. В. Торхова*

Теоретические вопросы образования [Электронный ресурс] : хрестоматия / сост., под ред.: М. А. Гусаковского, А. А. Полонникова, А. М. Корбута. – Минск : БГУ, 2013.
ISBN 978-985-518-896-5

Представлены переводы известных исследователей в области образования в рамках нескольких ключевых дисциплин – философии, социологии, психологии и педагогики – чьи работы оказали значительное влияние на национальные образовательные системы, а также на мировой опыт анализа и проектирования образования.

УДК 378

ISBN 978-985-518-896-5

© БГУ, 2013

СОДЕРЖАНИЕ

ФИЛОСОФИЯ

<i>Барнетт Р.</i> Осмысление университета	5
<i>Макларен П.</i> Критическая педагогика: обзор основных концепций.....	30
<i>Больнов О. Ф.</i> Теория и практика воспитания.....	70

СОЦИОЛОГИЯ

<i>Бернстейн Б.</i> Социальный класс и педагогическая практика	85
<i>Бурдьё П.</i> Университетская докса и творчество: против схоластических делений.....	115
<i>Попкевиц Т.</i> Политическая социология образовательной реформы.....	132

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Герген К. Дж., Уортам С.</i> Социальное конструирование и педагогическая практика.....	172
<i>Брунер Дж.</i> Культура, интеллект и образование.....	200
<i>Кольберг Л., Майер Р.</i> Развитие как цель образования.....	246
<i>Жиордан А.</i> Аллостерическая модель и современные теории обучения.....	295

ПЕДАГОГИКА

<i>Браффи К. А.</i> Образование как разговор	317
<i>Барр Р. Б., Тагг Дж.</i> От преподавания к учебе: новая парадигма высшего образования.....	333

РАЗВИТИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ¹

Лоуренс Кольберг, Рошель Майер

Выбор целей образовательного процесса – крайне важный вопрос, стоящий сегодня перед педагогами и теоретиками образования. Не имея четких и рациональных образовательных целей, невозможно определить, какие об-

¹ *Kohlberg L., Mayer R. Development as the aim of education // Kohlberg L. [et al.]. Child psychology and childhood education: a cognitive-developmental view. New York: Longman, 1987. P. 45–85. Пер. с англ. А. М. Корбута.*

разовательные программы приносят надежные и полезные результаты, а какие – учат случайным фактам и сомнительным ценностям. В сопоставительных исследованиях эффектов различных учебных методов и программ путем измерения результатов, например с помощью теста IQ и тестов достижения, нет недостатка, но практически никто не пытался прояснить адекватность самих измерений результатов, благодаря которым исследовательские факты могут способствовать выработке и обоснованию образовательных целей и измерений образовательных результатов.

Ниже будут рассмотрены три наиболее распространенные стратегии определения целей и соотнесения их с исследовательскими фактами: стратегия желательного свойства или «набора добродетелей», стратегия предопределения успеха или «промышленной психологии» и стратегия «философии развития». Мы попытаемся показать, что первые две стратегии: 1) не способны предложить четкого теоретического основания для определения целей, которого могло бы выдержать логическую и философскую критику; 2) в том виде, в каком они сегодня применяются, они исходят из допущений, противоречащих исследовательским данным. Мы полагаем, что определение образовательных целей с помощью стратегии философии развития, берущей начало в работах Дьюи и Пиаже, предоставляет теоретическое основание, которое выдерживает логическую критику и совместимо с (а возможно, даже и «подтверждается») данными современных исследований.

Сначала мы выясним, каким образом *психологическая* теория когнитивного развития может быть преобразована в рациональную и жизнеспособную прогрессивную *идеологию образования*, т. е. в ряд понятий, определяющих желаемые цели, содержание и методы обучения. Мы сопоставим прогрессивную идеологию с «романтическими» и «культурно-трансмиссионными» традициями в плане базовых психологических, эпистемологических и этических допущений. При этом мы сфокусируемся на двух взаимосвязанных проблемах теории ценностей. Первая из них связана с вопросом *ценностной относительности*, т. е. определения общих целей образования, валидность которых не обуславливается ценностями и потребностями каждого конкретного ребенка либо ценностями специфической субкультуры или общества в целом. Вторая проблема касается взаимосвязи психологических суждений по поводу реальных характеристик ребенка и строящихся на их основе философских утверждений по поводу желательных характеристик, т. е. взаимосвязи естественного «*есть*» с этическим «*должно быть*». Мы полагаем, что прогрессивный подход или теория когнитивного развития способна удовлетворительно решить эти проблемы, поскольку она сочетает в себе психологическую теорию развития и рациональную этическую философию развития. Остальные образовательные идеологии, на наш взгляд, не основываются на психологических теориях, из которых можно вывести

образовательные цели, защищенные от философского обвинения в произвольности и зависимости от ценностей конкретного педагога или школы.

Затем мы проясним, каким образом эти идеологии формируют базис современной образовательной политики. Мы рассмотрим данные лонгитюдных исследований, релевантные для определения образовательных ценностей с позиции «набора добродетелей», которой отдают предпочтение модели образования как созревания, а также определение целей с позиции академических достижений, предпочитаемой в моделях образования как среды. В итоге мы покажем, что существующие исследования не подтверждают ни одну из этих альтернативных образовательных стратегий. В частности:

1. Распространенное сегодня определение целей образования в терминах академических достижений, дополненное беспокойством о психологическом здоровье, не обосновано ни эмпирически, ни логически.

2. Общепринятые в педагогической психологии методы обучения, а также тесты и методики измерения, подразумевающие «ценностно-нейтральную» психологию, неадекватны.

3. Альтернативное представление о том, что целью школьного обучения должно быть стимулирование человеческого развития, является научно, этически и практически плодотворной концепцией, обеспечивающей появление педагогической психологии нового типа.

ТРИ ТЕЧЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ИДЕОЛОГИИ

В истории западной образовательной идеологии было три основных течения. Хотя различные поколения ученых отличаются в частных формулировках этих направлений, в основе каждого из них неизменно лежат специфические допущения, касающиеся психологического развития.

Романтизм

Первое течение, «романтическое», берет начало у Руссо и сейчас представлено последователями Фрейда и Гезелла. Примером школы, основанной на этих принципах, является Саммерхилл А. С. Нилла. Романтики полагают, что важнейшим аспектом развития является то, что происходит внутри ребенка, вследствие чего педагогическая среда должна быть достаточно свободной, чтобы все «хорошее», что есть внутри (способности и социальные добродетели), раскрылось, а все «плохое» – было взято под контроль. Поэтому обучение ребенка идеям или установкам других людей путем зубрежки или муштры привело бы к обесмысливанию образования и подавлению внутренних спонтанных тенденций, имеющих позитивное значение.

Романтики делают акцент на биологических метафорах «здоровья» и «роста», сравнивая оптимальное физическое развитие, определяющее

телесное здоровье, с оптимальным психическим развитием, определяющим психологическое здоровье. Соответственно, начальное образование должно позволять ребенку отрабатывать такие аспекты эмоционального развития, выражение которых не обеспечивает семья, например, установление социальных отношений со сверстниками и взрослыми, не являющимися его родителями. Оно также должно поддерживать проявление интеллектуальной пытливости и любопытства. Назвать данную идеологию «романтической» – не значит обвинить ее в ненаучности; скорее, речь идет о признании того, что открытие естественного развития ребенка в XIX веке было частью более широкой романтической философии, этика и эпистемология которой предполагали открытие естественного внутреннего Я.

В отношении детства эта философия означала не только осознание наличия у ребенка внутреннего Я, но и высокую оценку детства, в котором закладываются основы личности. Взрослый, приняв точку зрения ребенка, смог бы пережить в противном случае недоступные элементы истины, доброты и реальности.

По словам Дж. Г. Мида, «романтик возвращается к существованию самости как к первичному факту. Именно оно задает ценностный стандарт. Романтический период выявил не просто прошлое, но прошлое как точку зрения, исходя из которой можно вернуться к самости<...> Это самосознание, вновь возвращающее прошлое, и составляет источник романтизма» (Mead, 1936, p. 61).

Работы Дж. Стэнли Холла, основателя американской детской психологии, содержат ключевые идеи современного романтического подхода в образовании, в том числе – «освобождение от школ». «Попечители молодежи должны стараться прежде всего следовать за природой и предотвращать вред, а также быть достойными гордого звания защитников счастья и прав детей. Они должны всей душой чувствовать, что детство, каким Господь даровал нам его, не развращено, а представляет собой отражение всего самого лучшего, что есть на белом свете; они должны быть убеждены, что нет ничего более достойного любви, поклонения и служения, нежели тело и душа растущего ребенка. Прежде чем позволить педагогу взяться за детство, мы должны расстаться с идолами алфавита и таблиц умножения и вспомнить, что всего несколько поколений назад наши предки были безграмотными. Многим образование противопоказано; их ум, тело и нравы стали бы только лучше, не знай они школы. Какой толк ребенку от обретения мира знаний, если он теряет свое здоровье?» (Hall, 1901, p. 24).

Культурная трансмиссия

Истоки идеологии культурной трансмиссии находятся в классической академической традиции западного образования. Традиционные педагоги

убеждены, что первоочередная задача – передача нынешнему поколению сведений, правил или ценностей, накопленных в прошлом; они верят, что педагог призван непосредственно обучать этим сведениям и правилам. Однако здесь важен не акцент на святости прошлого, а представление о том, что образование заключается в трансмиссии культурных знаний, навыков и социальных и моральных правил. Знания и правила культуры могут быстро меняться или оставаться неизменными, но в любом случае предполагается, что образование – это передача того, что наработано в культуре.

Более современные или новаторские версии идеологии культурной трансмиссии представлены технологией образования и методикой модификации поведения¹. Как и традиционное образование, эти подходы исходят из того, что знания и ценности, первоначально циркулирующие в культуре, затем интернализируются ребенком путем имитации поведенческих моделей взрослого или в результате открытого обучения с помощью поощрений и наказаний. Соответственно, технолог образования оценивает индивидуальный успех в точки зрения способности индивида инкорпорировать реакции, которым его научили, и надлежащим образом реагировать на требования системы. Хотя технолог воспринимает ребенка как самостоятельного учащегося, обучающегося в собственном темпе, он, как традиционалист, предполагает, что в образовании передается и ценится имеющийся в культуре корпус знаний и правил.

Конечно, между традиционным академическим и образовательно-технологическим вариантами идеологии культурной трансмиссии существуют и определенные различия. Традиционная академическая школа была гуманистической в том смысле, что делала акцент на передаче знаний, считавшихся основополагающими для культуры западного человека. Школа, проповедующая образовательные технологии, наоборот, подчеркивала передачу навыков и привычек, считавшихся необходимыми для приспособления к технологическому обществу. Однако в отношении начального образования оба эти варианта школы культурной трансмиссии легко находят общий язык, выдвигая на первый план такие цели, как грамотность и математические навыки. Традиционалист считает грамотность королевской дорогой к культуре западного человека, а технолог – средством профессиональной адаптации в обществе, основанном на безличных информационных кодах. Но оба подхода определяют образовательные цели в терминах фиксиро-

¹ В романтическом подходе или теории созревания тоже имеются «консервативное» и «радикальное» направления. Делая акцент на «адаптации к реальности», психоаналитические педагоги, такие как А. Фрейд (Freud, 1937) и Беттельгейм (Bettelheim, 1970), помещают в центр психологическое здоровье, заключающееся в эгоконтроле, в то время как радикалы подчеркивают спонтанность, креативность и т. д.

ванных знаний или навыков, оцениваемых по стандартам культурной правильности. И оба акцентируют интернализацию базовых моральных правил культуры. Наиболее ясное и содержательное современное изложение данного подхода в области дошкольного образования содержится в работе Берейтера и Энгельмана (Bereiter, Engelmann, 1966).

В противоположность детоцентричной романтической школе школа культурной трансмиссии социоцентрична. В качестве образовательных целей она полагает интернализацию культурных ценностей и знаний. Школа культурной трансмиссии фокусируется на потребности ребенка в овладении строгим социальным порядком, тогда как романтическая школа отстаивает свободу ребенка. Традиция культурной трансмиссии придерживается общепринятого и устоявшегося, а романтическая традиция придает центральное значение уникальному, новому и личному.

Прогрессизм

Третье течение в образовательной идеологии, лучшим названием которого до сих пор остается предложенная Дьюи (Dewey, 1938) характеристика «прогрессивное», возникло как часть прагматических функционально-генетических философий конца XIX и начала XX столетия. В качестве образовательной идеологии прогрессизм утверждает, что образование должно возвращать способность ребенка к естественному взаимодействию с развивающимся обществом или средой. В отличие от романтиков, прогрессисты не считают, что развитие представляет собой разворачивание врожденных структур или что первичная цель образования – создание бесконфликтной среды, способствующей здоровому развитию. Напротив, они определяют развитие как поступательное прохождение через инвариантную последовательность стадий. Цель образования – конечное достижение наивысшего уровня или стадии развития во взрослом возрасте, а не просто здоровое функционирование ребенка на данном уровне. В 1895 году Дьюи и Маклеллан предложили следующее представление об образовании как достижении высшей стадии: «Лишь знание порядка и взаимосвязи стадий развития психических функций может обеспечить полное созревание психических сил. Образование предоставляет условия, которые позволяют психическим функциям, по мере их последовательного появления, созреть и самым свободным и полным образом превращаться в высшие функции» (Dewey, McLellan, 1964, p. 207).

Согласно прогрессивному подходу данная цель требует создания образовательной среды, которая активно стимулирует развитие путем создания разрешимых, но реальных проблем или конфликтов. Для прогрессистов организующей и развивающей силой в опыте ребенка выступает его активное мышление, которое стимулируется проблемой, когнитивным конфликтом. Образовательный опыт заставляет ребенка думать – думать так,

чтобы способ мышления организовывал одновременно познание и эмоции. Хотя и идеология культурной трансмиссии, и прогрессивный подход делают акцент на «знаниях», только последний рассматривает приобретение «знаний» как *активное изменение схем мышления*, происходящее вследствие нахождения решений в эмпирических проблемных ситуациях. Оба подхода также одинаково подчеркивают «мораль», однако прогрессивный рассматривает обретение морали как активное изменение способов реагирования на проблемные социальные ситуации, а не как овладение принятыми в культуре правилами.

В центре внимания прогрессивного педагога находятся существенные связи между когнитивным и моральным развитием; он полагает, что моральное развитие является не только аффективным и что когнитивное развитие представляет собой необходимое, но не достаточное условие морального развития. Развитие логического и критического мышления, играющее ключевую роль в когнитивном обучении, играет важную роль в широком наборе моральных ценностей. Прогрессист также указывает, что моральное развитие происходит в рамках социальных взаимодействий в ситуациях социального конфликта. Моральность не предполагает ни интернализацию устоявшихся культурных ценностей, ни выражение спонтанных импульсов и эмоций; это справедливость, взаимность между индивидом и другими людьми, действующими в его социальной среде.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТЕОРИИ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕОЛОГИЙ

Мы описали три школы мышления, определяющие общие цели и средства образования. В центре каждой из этих образовательных идеологий лежит особая психология образования, специфическая психологическая теория развития (Kohlberg, 1968). В основе романтической идеологии лежит теория созревания, в основе идеологии культурной трансмиссии – ассоциационистская теория обучения или теория непредвиденного влияния среды, а в основе прогрессивной идеологии – теория когнитивного развития или интеракционистская теория.

Три указанные психологические теории используют три базовые метафоры развития (Langer, 1969). Романтическая модель описывает развитие сознания с помощью метафоры органического роста, физического роста растения или животного. Согласно этой метафоре среда влияет на развитие, предоставляя естественно растущему организму необходимое питание. Психологи созревания, использующие романтическую метафору, понимают когнитивное развитие как прохождение через предзаданные стадии. Обычно они полагают не только то, что когнитивное развитие представляет собой разворачивание, но и то, что

индивидуальные вариации в степени когнитивного развития являются по большей части врожденными. Эмоциональное развитие тоже рассматривается как проходящее через врожденные стадии, например, фрейдовские психосексуальные стадии, но при этом считается, что среда способна остановить его или помешать ему. Для того, кто верит в созревание, когнитивное и социально-эмоциональное развитие, хотя они представляют собой последовательное разворачивание, не совпадают. Поскольку социально-эмоциональное развитие является разворачиванием того, что биологически предзадано, и не основывается на знании социального мира, оно не зависит от когнитивного роста.

Модель культурной трансмиссии описывает развитие сознания с помощью метафоры машины. В качестве машины может выступать восковая дощечка, на которой среда оставляет свои знаки, телефонный коммутатор, передающий посылаемые средой энергетические импульсы, или компьютер, получающий, сохраняющий и рекомбинирующий биты информации, поступающей из среды. В любом случае воздействия среды рассматриваются как «входные данные», как информация или энергия, более-менее прямо передаваемая организму и накапливаемая в нем. Организм, в свою очередь, предоставляет на «выходе» поведенческие акты. В основе механической метафоры лежит ассоциационистская стимул-реактивная или средовая психологическая теория, которую можно проследить начиная с Джона Локка и заканчивая Торндайком и Б. Ф. Скиннером. Данная психология рассматривает и конкретные понятия, и общие когнитивные структуры в качестве отражений структур, существующих вне ребенка в физическом и социальном мире. Структура понятий ребенка или его поведения понимается как результат ассоциации дискретных стимулов между собой, с реакциями ребенка и его переживанием наслаждения и боли. Когнитивное развитие есть результат управляемого научения и преподавания. Следовательно, когнитивное образование требует подробного описания желательных поведенческих схем, разложенных на отдельные реакции. При этом предполагается, что поведение ребенка можно сформировать путем прямого повторения и выработки правильной реакции, а также путем ассоциации ее с обратной связью или вознаграждением.

Метафора когнитивного развития не материальна, а диалектична; это модель прогрессивного развития идей в процессе беседы и общения. Диалектическая метафора была впервые разработана Платоном, получила новое значение у Гегеля и в конечном счете была избавлена от своей метафизической подоплеки Джоном Дьюи и Жаном Пиаже, которые превратили ее в психологический метод. Согласно диалектической метафоре базовый набор универсальных идей переопределяется и реорганизуется по мере их применения в конкретных ситуациях и в результате столкновения с противоположными точками зрения в ходе обсуждения и беседы. Такие реорга-

низации определяют качественные уровни мышления, уровни возрастающей познавательной адекватности. Ребенок – это не растение или машина, а философ или ученый-поэт. Диалектическая метафора прогрессивного образования поддерживается психологической теорией когнитивного развития или взаимодействия. Не признавая дихотомию между созреванием и определяемым средой научением, Пиаже и Дьюи утверждают, что зрелое мышление возникает в результате процесса развития, которое не является ни чисто биологическим созреванием, ни прямым научением, а, скорее, представляет собой реорганизацию психологических структур, происходящую вследствие взаимодействия организма и среды. Базовые психические структуры являются продуктом схематизации взаимодействия между организмом и средой, а не прямым отражением врожденных нейробиологических паттернов или внешних паттернов среды.

Чтобы понять развиваемую Пиаже и Дьюи концепцию развития психических структур, мы должны сначала понять их концепцию познания. Когнитивные структуры – внутренне организованные целостности или системы внутренних взаимосвязей. Эти структуры представляют собой *правила* обработки информации или соотнесения событий. События опыта ребенка организуются активно с помощью связующих познавательных процессов, а не пассивно с помощью внешних ассоциаций и повторения. Когнитивное развитие, определяемое как изменение когнитивных структур, считается зависящим от опыта. Но влияние опыта не понимается как научение в обычном смысле слова (тренировка, инструктирование, моделирование или практики специфического реагирования). Если два события, следующие одно за другим, когнитивно связываются между собой в уме ребенка, то это означает, что он соотносит их посредством такой категории, как причинность; он воспринимает свое оперантное поведение как причину появления подкрепления. В таком случае программа подкрепления не может непосредственно менять каузальные структуры ребенка, поскольку она ассимилируется им в соответствии с его нынешним способом мышления. Однако, хотя программа подкрепления не может быть ассимилирована каузальной структурой ребенка, эта структура может реорганизоваться для достижения лучшего соответствия. Когнитивное развитие – это диалог между познавательными структурами ребенка и структурами среды. Кроме того, данная теория подчеркивает, что стержнем развития является не разворачивание инстинктов, эмоций или сенсомоторных паттернов, а когнитивное преобразование специфически человеческих, общих схем осмысления себя и мира. Отношения ребенка с окружающей социальной средой носят познавательный характер; они предполагают мышление и символическое взаимодействие.

Поскольку теория когнитивного развития делает акцент на способах восприятия и реагирования на события опыта, она отвергает традиционную ди-

хотомию социального и интеллектуального развития. Скорее, когнитивное и аффективное развитие являются параллельными аспектами структурных трансформаций, происходящих в процессе развития. Ядром этой теории взаимодействия или когнитивного развития является доктрина когнитивных стадий. Стадии имеют следующие общие характеристики:

1. Стадии предполагают специфические или качественные различия в способах осмысления или решения детьми одной и той же проблемы.

2. Эти различные способы мышления образуют инвариантную последовательность, порядок или очередность индивидуального развития. Хотя культурные факторы могут ускорять, замедлять или останавливать развитие, они не изменяют его последовательность.

3. Каждый из этих особых последовательных способов мышления является «структурной целостностью». Характерная для той или иной стадии реакция на задачу представляет собой не просто реакцию, определяющуюся знанием и знакомством с данной задачей или похожими задачами; скорее, она является проявлением лежащего в ее основе способа мыслительной организации.

4. Когнитивные стадии являются иерархическими единствами. Стадии образуют порядок все более дифференцированных и интегрированных *структур*, выполняющих общую функцию (Piaget, 1960, p. 13–15).

Иными словами, ряд стадий представляет собой инвариантную последовательность развития; данная последовательность инвариантна, поскольку каждая стадия вытекает из предыдущей и подготавливает последующую. Конечно, дети могут проходить через эти стадии с разной скоростью и могут находиться наполовину внутри определенной стадии и наполовину – вне ее. Индивиды могут застревать на любой стадии и в любом возрасте, но если они продолжают прогрессировать, они должны будут двигаться в соответствии с этими этапами.

Концепция стадий когнитивного развития обладает рядом черт, роднящих ее с концепцией стадий в теории созревания. Однако в последней концепция стадий является «эмбриологической», тогда как интеракционная концепция является «структурно-иерархической». В теории созревания стадией называется общее состояние организма в данный период времени; например, эмбриологическое понятие стадии у Гезелла приравнивает ее к типичной поведенческой схеме конкретного возраста, скажем, стадии «четырёхлеток». Хотя в теориях Фрейда и Эриксона стадии менее прямо привязываются к возрастам, психоаналитические стадии все еще являются эмбриологическими, в том смысле, что взросление ведет к новой стадии вне зависимости от опыта и реорганизаций на предыдущих стадиях. В результате образование и опыт становятся важны не для перехода на новую стадию, а для здоровой или успешной интеграции потребностей на предыдущей стадии. Наступление следующей стадии происходит вне зависимости от опыта; опыт влияет лишь на здоровую интеграцию стадии.

В теории когнитивного развития стадия, напротив, представляет собой ограниченную структуру мышления, занимающую свое место в последовательности структур, но теоретически независимую от времени и общего состояния организма (Kohlberg, 1969b; Loevinger et al., 1970). Стадии – это иерархические реорганизации; переход на высшую стадию предполагает достижение предыдущей стадии и представляет собой ее реорганизацию или трансформацию. Соответственно, действительной целью образовательного опыта является достижение следующей стадии.

С точки зрения интеракциониста опыт играет ключевую роль в прохождении стадий, и более широкая и разнообразная стимуляция ведет к более быстрому продвижению через ряд стадий. С другой стороны, теория созревания предполагает, что крайняя депривация способна замедлить или остановить развитие, но обогащение необязательно ускорит его. Теория когнитивного развития утверждает, что для понимания стимулирующего влияния опыта на прохождение стадий развития необходимо проанализировать взаимоотношения между структурой конкретного опыта ребенка и поведенческими структурами. Данный анализ должен фокусироваться на расхождениях между системой действий или ожиданий ребенка и переживаемыми им событиями. Гипотеза состоит в том, что некоторая умеренная или оптимальная степень конфликта или несовпадения является наиболее эффективным двигателем структурных изменений.

В том, что касается учебного вмешательства, данная теория утверждает, что переход ребенка к следующему шагу развития предполагает его знакомство со следующим, более высоким уровнем мышления и конфликта, требующего активного применения текущего уровня мышления к проблемным ситуациям. Это предполагает: 1) внимание к способу или стилю мышления ребенка, т. е. к стадии; 2) выбор стимуляции, подходящей для данной стадии, например, предъявление способов рассуждения, относящихся не к текущей стадии ребенка, а к следующей; 3) возбуждение между детьми подлинного когнитивного или социального конфликта и разногласия по поводу проблемных ситуаций (в противоположность традиционному образованию, которое делает упор на «правильных ответах» взрослого и подкреплении «хорошего поведения»); 4) предъявление стимулов, по отношению к которым ребенок может проявлять активность, так что ассимилирующая реакция на стимульную ситуацию связывается с «естественной» обратной связью.

Подведем итоги. Теория созревания предполагает, что базовая психическая структура является результатом врожденных схем; средовая теория обучения предполагает, что базовая психическая структура является результатом схематизации или ассоциации событий внешнего мира; теория когнитивного развития предполагает, что базовая психическая структура является результатом взаимодействия структурирующих тенденций орга-

низма и структуры внешнего мира, а не прямым отражением первых или второй. Взаимодействие ведет к когнитивным стадиям, представляющим собой трансформации предшествующих когнитивных структур вследствие их применения к внешнему миру и аккомодации к нему.

ЭПИСТЕМОЛОГИЧЕСКИЕ КОМПОНЕНТЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕОЛОГИЙ

Мы рассмотрели различные психологические теории, составляющие часть образовательных идеологий. С этими теориями связаны различные эпистемологии или философии науки, определяющие, что есть знание, т. е. что такое наблюдаемые факты или как эти факты можно толковать. Различия в эпистемологии, как и различия в актуальной теории, ведут к разным стратегиям определения целей.

Романтическая образовательная идеология вытекает не только из психологии созревания, но и из экзистенциалистской или феноменологической эпистемологии, определяющей знание и реальность как отсылающие к непосредственному внутреннему переживанию себя. В романтической эпистемологии знание или истина – это самосознание или самоосмысление, форма истины, имеющая как эмоциональные, так и интеллектуальные составляющие. Эта форма истины выходит за пределы отдельного Я посредством симпатического понимания людей и живых существ как других «самостей».

В противоположность этому образовательные идеологии культурной трансмиссии склоняются к эпистемологиям, которые подчеркивают повторяемость и «объективность» знания, которое дается в чувственном опыте и может быть измерено, а также передано и проверено с помощью культурных средств.

Прогрессивная идеология, в свою очередь, исходит из функциональной или прагматической эпистемологии, которая приравнивает знание не к внутреннему опыту и не к внешней реальности, данной в ощущениях, а к уравновешенным или урегулированным взаимоотношениям между исследующим деятелем и проблемной ситуацией. Для прогрессивной эпистемологии непосредственный или интроспективный опыт ребенка не является конечной истиной или реальностью. Значение и истинность опыта ребенка зависят от его связи с ситуациями, в которых он действует. В то же время прогрессивная эпистемология не пытается свести психологический опыт к наблюдаемым реакциям на наблюдаемые стимулы или ситуации. Скорее, она пытается функционально скоординировать внешнее значение переживаний ребенка как *поведения* и его внутреннее значение, каким его воспринимает наблюдатель.

В том, что касается образовательных целей, эти эпистемологические различия порождают различия в отношении трех вопросов. Первый во-

прос касается фокусировки целей на внутренних состояниях или внешнем поведении. В этом отношении идеологии культурной трансмиссии и романтические идеологии представляют противоположные полюса. Подход с позиции культурной трансмиссии предполагает оценивание образовательных изменений исходя из достижений ребенка, а не его чувств или мыслей. Социальный рост определяется через соответствие поведения конкретным культурным стандартам, таким как честность и прилежание. Термины, обозначающие эти навыки и черты, встречаются как в бытовых оценках школьных отметок и журналов успеваемости, так и в «объективных» психолого-педагогических данных измерений. Бихевиористские идеологии систематизируют этот акцент, тщательно избегая любых отсылок к внутреннему или субъективному опыту, считающихся «ненаучными». Скиннер пишет: «Мы можем пойти по пути физики и биологии, обратившись непосредственно к отношениям между поведением и средой и пренебрегши<...> состояниями ума<...> Нам нет никакой необходимости выяснять, каковы действительные личностные особенности, умственные состояния, чувства<...> намерения или какие-либо иные реквизиты автономного человека, чтобы проводить научный анализ поведения» (Skinner, 1971, p. 15).

Романтический подход, наоборот, делает акцент на внутренних переживаниях и состояниях. Романтики, находящие поддержку в психотерапии, полагают, что навыков, достижений и действий самих по себе недостаточно, они – лишь средства самоосознания, счастья или психологического здоровья. Они считают, что педагог или терапевт, игнорирующий внутренние состояния ребенка ради науки, делает это на свой страх и риск, поскольку именно они обладают для ребенка наибольшей реальностью.

Прогрессивный подход или идеология когнитивного развития попытается интегрировать поведение и внутренние состояния в рамках функциональной эпистемологии сознания. Она относится к внутреннему опыту всерьез, пытаясь наблюдать мыслительный процесс, а не языковое поведение и отслеживать процессы наделения ценностью, а не подкрепляемое поведение. Однако при этом для психологического оценивания используются одновременно интервью, поведенческие тесты и методы естественного наблюдения. Теория когнитивного развития подчеркивает необходимость изучения психологической компетентности или психических структур, а не одних только действий, но для наблюдения за психическими структурами использует функциональный, а не интроспективный подход. В качестве примера можно привести систематические и воспроизводимые наблюдения Пиаже относительно довербальных представлений ребенка о пространстве, времен и каузальности. Словом, теория когнитивного развития не принимает произвольное эпистемологическое решение о том, делать ли целью внутренний опыт или внешнее поведение, а использует функциональную

методологию для координации того и другого в рамках эмпирического исследования.

Второй вопрос в связи с определением образовательных целей связан с тем, следует ли делать в развитии ребенка акцент на непосредственном опыте и поведении или на долгосрочных последствиях. Прогрессивная идеология концентрируется на связи образования с опытом ребенка, но пытается отслеживать или оценивать опыт с функциональной точки зрения, не делая прямых проекций на ребенка. В результате прогрессист различает *гуманитарные* критерии качества детского опыта и *образовательные* критерии качества опыта исходя из долгосрочных эффектов развития. Согласно Дьюи, «возможен и антиобразовательный опыт, который останавливает накопление последующего опыта<...> Слишком уж приятный опыт может способствовать формированию небрежного и беззаботного отношения к жизни; последнее отразится на качестве дальнейшего опыта, помешает человеку извлечь из него важные уроки<...> Опыт, как и человек, не умирает до конца. Хотим ли мы того или не хотим, но всякий прошлый опыт продолжает жить в последующем. Следовательно, главная проблема образования, основывающегося на опыте, состоит в том, чтобы отобрать такие элементы, составить такой выбор сегодняшнего опыта, который плодотворно и творчески жил бы в завтрашнем» (Дьюи, 2000, с. 332–333).

Дьюи полагает, что образовательный опыт, который стимулирует развитие, должен вызывать интерес и радость и бросать вызов в непосредственном опыте ученика. Обратное необязательно верно; непосредственная заинтересованность и радость не всегда свидетельствуют о том, что образовательный опыт стимулирует долгосрочное развитие. Заинтересованность и участие – необходимое, но недостаточное условие образования как развития. Для романтиков, особенно представляющих «гуманистическую психологию», новый, насыщенный и сложный опыт является средством *саморазвития* или самоактуализации. По мнению прогрессистов, необходим более объективный показатель влияния опыта на дальнейшее поведение, чтобы решить, является ли данный опыт опытом развития. Прогрессист рассматривает удовольствие и заинтересованность ребенка в качестве базового и легитимного критерия образования, но считает его скорее гуманитарным, нежели образовательным критерием. Прогрессист полагает, что образование должно соответствовать гуманитарным критериям, но утверждает, что забота об удовольствии и свободе ребенка сама по себе не эквивалентна заботе о его развитии.

В психологическом плане разница между гуманитарными критериями и критериями развития – это разница между сиюминутной ценностью непосредственного опыта ребенка и долгосрочной ценностью этого опыта для развития. Согласно прогрессивному подходу данный вопрос взаимосвязи непосредственного с долгосрочным является эмпирическим, а не фило-

софским. Скажем, характерная бихевиористская стратегия заключается в демонстрации обратимости научения с помощью эксперимента, в котором дошкольника побуждают взаимодействовать с другими детьми, вместо того чтобы прятаться в углу. Затем проводится обратный эксперимент, демонстрирующий, что, когда подкрепление прекращается, ребенок снова становится замкнутым. Согласно прогрессивной точке зрения или теории когнитивного развития, если поведенческие изменения носят такой обратимый характер, они не могут составлять действительно образовательные цели. Прогрессивный подход утверждает, что значимость образовательного эффекта определяется его влиянием на дальнейшее поведение и развитие. Поэтому с прогрессивной точки зрения базовые проблемы выбора и обоснования образовательных целей могут быть решены только посредством лонгитюдных исследований эффектов образовательного опыта.

Третий базовый вопрос состоит в том, должны ли цели образования быть универсальными или же они должны быть уникальными либо индивидуальными. Данный вопрос носит в том числе эпистемологический характер, поскольку романтики часто определяли образовательные цели в терминах выражения или развития уникального Я или идентичности; «объективистские» эпистемологии отрицают, что такого рода понятия поддаются четкому наблюдению и определению. Напротив, подходы, придерживающиеся идеологии культурной трансмиссии, обычно фокусируются на измерении индивидуальных различий в области достижений в целом или в области социального поведения, что позволяет ранжировать каждого индивида. Прогрессист, как и романтик, ставит под сомнение значимость определения поведения исходя из его отношения к заданной популяционной норме, внешней для индивида. Стремясь обнаружить «объективное» в человеческом опыте, прогрессист выявляет универсальные качественные состояния или последовательности стадий развития. Переход с одной стадии на другую важен, поскольку это шаг в индивидуальном развитии, а не приближение к среднестатистической популяционной норме. В то же время, поскольку последовательность стадий развития наблюдается повсеместно, она не уникальна для данного индивида.

Итак, подход с точки зрения когнитивного развития исходит из функциональной или прагматической эпистемологии, которая пытается интегрировать дихотомии «внутреннее–внешнее», «сиюминутное–долгосрочное», «уникальное–общее». Подход с позиций когнитивного развития концентрируется на эмпирическом поиске взаимосвязей между внутренними состояниями и внешним поведением и между непосредственной реакцией и отдаленным результатом. Фокусируясь на опыте ребенка, прогрессивная идеология определяет этот опыт в терминах универсальных и эмпирически наблюдаемых последовательностей стадий развития.

ЭТИКО-ЦЕННОСТНЫЕ ПОЗИЦИИ, ЛЕЖАЩИЕ В ОСНОВЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ИДЕОЛОГИЙ

Когда такие психологи, как Дьюи, Скиннер, Нилл и Монтессори, создают действительно новаторские формы образования, они разрабатывают теорию, которая не только содержит формулировку психологического принципа, но и представляет собой идеологию. Дело не в догматической, ненаучной установке, которая есть у них как у психологов, а в том, что предписания для образовательной практики нельзя вывести из одной лишь психологической теории или науки. Помимо теоретических допущений, касающихся того, как дети учатся или развиваются (компонент психологической теории), образовательные идеологии включают ценностные допущения относительно того, что в образовании является хорошим или достойным. Называть схему образовательного мышления идеологией – значит указывать, что она представляет собой до известной степени систематическую комбинацию теории психологических и социальных фактов и набора ценностных принципов.

Ошибка ценностной нейтральности

Позиция «ценностной нейтральности», основывающаяся только на фактах детского развития или методах обучения, не может сама по себе вносить непосредственный вклад в образовательную практику. Фактуальные утверждения о том, в чем *реально* состоят процессы учения и развития, нельзя непосредственно перевести в утверждения о том, в чем *должны* состоять обучение и развитие детей, не введя некоторых ценностных принципов.

В «ценностно нейтральном» исследовании обучение необязательно предполагает переход на новую стадию, характеризующуюся большей когнитивной или этической адекватностью. Скажем, приобретение когнитивно произвольного или ошибочного представления (например, о том, что лучше всего положить шарик в отверстие) считается обучением в том же общем смысле, в каком им является приобретение умения делать логические выводы. Подобные исследования не связывают обучение с тем или иным обоснованным представлением о знании, истине или познавательной адекватности. Ценности определяются в зависимости от конкретной культуры. Так, мораль эквивалентна признанию или интернализации специфических стандартов группы или культуры, к которой принадлежит ребенок. Например, Берковиц пишет: «Моральные ценности представляют собой оценки действий, которые считаются большинством членов данного общества либо “правильными”, либо “неправильными”» (Berkowitz, 1964, p. 44).

Подобное «свободное от ценностей» исследование нельзя преобразовать в практические предписания без привлечения ряда ценностных допущений, не

связанных с психологией. Попытка оставаться «ценностно нейтральным» или «неидеологическим» и при этом устанавливать образовательные цели обычно приводила к построению базовой модели консультирования или консалтинга. В модели *ценностно нейтрального консалтинга* образовательные цели определяет клиент (ученик или школа), и поэтому психолог может давать советы относительно средств обучения, не утрачивая ценностной нейтральности и не навязывая свои ценности. За пределами образования модель ценностно нейтрального консалтинга кладется в основу не только консультирования и психотерапии, где клиентом выступает отдельный индивид, но и промышленной психологии, где клиентом является социальная система. Как в терапии, так и в промышленной психологии клиент платит консультанту, а финансовый договор определяет, чьи ценности выбираются. Однако у педагога или педагогического психолога больше одного клиента. Желания ребенка, родителей и общественности часто противоречат друг другу.

Еще более фундаментальной проблемой модели «ценностно нейтрального» консалтинга является логическая невозможность проведения дихотомии между ценностно нейтральными средствами и ценностно нагруженными целями. Скиннер утверждает, что «технология управления поведением этически нейтральна. Ей может воспользоваться и проходимец, и святой. Методология не определяет, с какими целями она будет использоваться» (Skinner, 1971, p. 17). Но как насчет, например, использования в образовании в качестве технологии управления поведением, которой могут воспользоваться и святой, и проходимец, пытки на дыбе? Из технологических соображений Скиннер не советует прибегать к наказанию, но это не решает этического вопроса.

Логический анализ Дьюи и наше современное историческое осознание ценностных последствий внедрения новых технологий показали нам, что выбор средств в конечном счете также предполагает выбор целей. Советы по поводу средств и методов основываются на ценностных соображениях и не могут даваться исключительно исходя из «фактов». Конкретное, положительное подкрепление не является этически нейтральным средством. Советовать использовать конкретное подкрепление – значит советовать избирать в качестве цели образования определенного рода характер, мотивированный конкретным подкреплением. Нельзя не только отделить советы по поводу средств от выбора целей, но и консультант в области образования не способен отказаться от своих критериев выбора целей. Модель «ценностно нейтрального» консалтинга приравнивает ценностную нейтральность к ценностной относительности, т. е. к принятию ценностей клиента, каковы бы они ни были. Однако педагог или педагогический психолог не может быть нейтральным ни в одном из этих смыслов.

ЦЕННОСТИ И ИДЕОЛОГИЯ КУЛЬТУРНОЙ ТРАНСМИССИИ

Пытаясь справиться с дилеммами, присущими требованию ценностной нейтральности, многие психологи склоняются к идеологии культурной трансмиссии, в основе которой лежит ценностная предпосылка *социальной относительности*. Социальная относительность предполагает последовательный набор ценностей, характерных для культуры, нации или системы в целом. Хотя эти ценности могут быть произвольными и меняться от системы к системе, между ними существует определенный консенсус. Такой подход утверждает: «Поскольку ценности относительны и произвольны, мы можем избирать существующие ценности общества в качестве отправной точки и провозглашать в качестве образовательной цели “приспособление” к культуре или вхождение к нее». Например, социально-релятивистские принципы системы Берейтера—Энгельмана формулируются следующим образом: «Чтобы использовать термин “культурная депривация”, необходимо принять некоторую систему координат<...> Одной из таких систем координат являются стандарты американских государственных школ<...> Существуют стандарты знаний и умений, которые во всех школах считаются ценными, и поэтому любой ребенок, не соответствующий этим стандартам по причине своего специфического культурного багажа, может называться культурно ограниченным в данной школе» (Bereiter, Engelmann, 1966, p. 24).

Предложенная Берейтером и Энгельманом модель дошкольного обучения использует в качестве ценностного стандарта «стандарт американских государственных школ». Она признает, что этот стандарт произволен и что те формы обучения, которые распространены в американских государственных школах, могут не быть самыми достойными, но она соглашается с этой произвольностью, поскольку предполагает, что «любые ценности относительны», что не существует конечного стандарта того, что является важным для обучения и развития.

В отличие от Берейтера и Энгельмана, многие релятивистские педагоги не просто принимают стандарты школы и культуры и пытаются максимизировать согласие с ними. Они также вырабатывают или изобретают стандарты для школы или общества на основе ценностных предпосылок, выводимых из того, что мы будем называть «ошибкой психолога». Согласно многим философам-аналитикам, попытка вывести утверждение о том, что *должно быть* (или ценность), непосредственно из утверждения о том, что *есть* (или факт), является логической ошибкой, называемой «натуралистической» (Kohlberg, 1971). Ошибка психолога представляет собой разновидность натуралистической ошибки. Распространенная среди психологов натуралистическая ошибка заключается в прямом выведении утверждений о том, какими должны быть человеческая природа, человеческие ценности

и человеческие желания, из психологических утверждений о том, каковы они сейчас. Обычно такой вывод делается на основании разделения желаемого и желательного.

Следующее высказывание Б. Ф. Скиннера является хорошим примером ошибки психолога: «Все хорошее является положительным подкреплением. Физика и биология изучают мир, не прибегая к ценностям, но подкрепляющее воздействие мира относится к области поведенческой науки, которая, в той мере, в какой она занимается оперантным подкреплением, является наукой о ценностях. Нечто становится хорошим (оказывает позитивное подкрепление), вероятно, в силу перипетий борьбы за выживание, в процессе которой эволюционируют виды. Это часть генетического наследия, называемого “человеческой природой”, часть, которую следует подкреплять особым образом с помощью особых вещей<...> Эффективные подкрепители являются предметом наблюдения, и никто не в силах оспорить их» (Skinner, 1971, p. 104).

В этом высказывании Скиннер приравнивает или выводит слово, обозначающее ценность («хорошо»), из слова, обозначающего факт («положительное подкрепление»). Подобное отождествление сомнительно; далеко не очевидно, что получение положительного подкрепления – это действительно хорошо. Ошибка психолога или натуралистическая ошибка является ошибкой потому, что мы всегда можем задать дальнейший вопрос: «Почему это хорошо?» или «В соответствии с каким стандартом это хорошо?» Скиннер даже не пытается отвечать на этот вопрос, который философы называют «открытым». Он также определяет хорошее как «культурное выживание». Но постулирование культурного выживания в качестве конечной ценности тоже вызывает открытый вопрос. Мы можем спросить: «Почему должна выживать нацистская (или американская) культура?» Причина, по которой Скиннер не стремится отвечать на открытый вопрос о выживании, состоит в том, что он культурный релятивист, убежденный, что любое нефактуальное размышление по поводу того, что есть благо, или по поводу валидности моральных принципов бессмысленно. Он говорит: «То, что данная группа людей называет хорошим, является фактом, это то, что члены группы считают подкрепляющим вследствие генетического наследия, а также природных и общественных перипетий, с которыми они сталкивались. Каждая культура обладает собственным набором представлений о хорошем, и то, что хорошо в одной культуре, может не быть таковым в другой» (Skinner, 1971, p. 28).

Ошибка ценностного релятивизма

За ценностным релятивизмом Скиннера скрывается несколько взаимосвязанных идей: 1) что все надежные выводы или принципы являются фактуальными или научными; 2) что надежные утверждения по поводу ценностей

должны быть утверждениями по поводу фактов оценки; 3) что люди ценят разное. Тот факт, что люди ценят разное, становится аргументом в защиту относительности ценностей лишь в случае, если принимаются первые два допущения. Многие философы считают эти два допущения ошибочными, поскольку они представляют собой разновидность смешения фактов и ценностей, которую мы описывали выше как натуралистическую ошибку. Путая высказывание о факте с высказыванием о ценностях, релятивист верит, что когда этическое суждение не основывается на эмпирической науке, он не рационально. Такое отождествление науки с рациональностью происходит потому, что релятивист неправильно понимает философский модус исследования. Согласно современным представлениям философия занимается прояснением понятий с целью критической оценки верований и стандартов. Верования, составляющие основной предмет интереса философии, – это нормативные верования и стандарты, верования по поводу того, что должно быть, а не того, что есть. Сюда относятся стандарты правильного или хорошего (этика), истинного (эпистемология) и прекрасного (эстетика). В науке критическая оценка фактуальных верований ограничивается критериями каузального объяснения и предсказания; «научная» критическая оценка нормативных верований ограничивается рассмотрением их в качестве класса фактов. Философия, напротив, стремится к рациональному обоснованию и критике нормативных верований, основывающихся на соображениях, дополняющих их предсказательную или каузальную объяснительную способность. Довольно многие философы согласны в том, что критерии надежности этических суждений могут устанавливаться независимо от «научных» или предсказательных критериев. Поскольку схемы рационального высказывания и обоснования нормативных верований (или «долженствований») не тождественны схемам научного высказывания и обоснования, философы могут отвергнуть как скиннеровское представление о чисто «научной» этике, так и скиннеровское представление о том, что «ненаучное» относительно. Открытый вопрос «Почему подкрепление или культурное выживание – это хорошо?» бессмысленен, поскольку существуют схемы этического обоснования, которые игнорируются релятивистской наукой Скиннера.

Различая критерии морального суждения и критерии научного суждения, большинство философов признают «методологический не-релятивизм» морального суждения, точно так же как они признают методологический не-релятивизм научного суждения (Brandt, 1959). Этот этический не-релятивизм основывается на апелляции к принципам вынесения моральных суждений, точно так же как научный не-релятивизм основывается на апелляции к принципам научного метода или научного суждения.

Таким образом, идеологии культурной трансмиссии исходят из ценностной предпосылки социального релятивизма – доктрины, согласно которой ценности соотносятся, и обуславливаются, со стандартами конкретной

культуры и не могут вызывать сомнений или требовать дополнительного обоснования. «Научные» версии идеологий культурной трансмиссии, одна из которых предложена Скиннером, не признают моральные принципы, поскольку они приравнивают желательное к наблюдаемому наукой или желаемому. Философы расходятся в конкретных формулировках надежных моральных принципов, хотя согласны в том, что подобные формулировки строятся вокруг таких понятий, как «величайшее благо» или «справедливость как равенство». Они также расходятся в выборе приоритетов между такими принципами, как «справедливость» и «величайшее благо». Однако большинство философов согласны в том, что моральные оценки должны соотноситься, или обосновываться, с такой областью принципов. Большинство из них также убеждены, что определенные ценности или принципы должны быть универсальными и что эти принципы отличаются от правил той или иной культуры. Принцип – это универсализируемый, непредвзятый способ принятия решения или вынесения суждения, а не конкретное культурное правило. «Не прелюбодействуй» – это правило специфического поведения в специфических ситуациях моногамного общества. Кантовский же категорический императив – поступай так, как бы ты хотел, чтобы поступал любой в подобной ситуации, – напротив, является принципом. Он определяет выбор среди поведенческих актов, не предписывая способ действия. Его содержание не зависит от культуры; он выше и шире конкретных социальных законов. Следовательно, он обладает универсальной применимостью.

В отношении ценностей скиннеровская идеология культурной трансмиссии мало отличается от других, более старых идеологий, основанных на социальном релятивизме и на субъективистских формах гедонизма, например, социального дарвинизма и бентамовского утилитаризма. Однако как образовательная идеология скиннеровская релятивистская технология модификации поведения обладает одним свойством, которое отличает ее от более старых форм социального утилитаризма: она отрицает, что рациональная забота о социальной пользе является вопросом морального характера или моральным принципом, который следует передавать подрастающему поколению. По мнению Скиннера, представления о моральном характере, выходящие за пределы реакций на социальное подкрепление и контроль, основываются на «донаучных» представлениях о свободе воли. Иными словами, понятие морального образования нерелевантно для Скиннера; его не интересует обучение детей его культуры ценностным принципам, которое он сам разделяет. Проектировщик культуры – это *психолог-царь*, ценностный релятивист, принимающий свободные, рациональные решения, чтобы более эффективно контролировать индивидуальное поведение во имя культурного выживания. Схема Скиннера не предполагает контроля за контролерами или воспитания психологов-царей.

Ценности и романтическая идеология

На первый взгляд ценностные предпосылки романтической идеологии полностью противоположны скиннеровской идеологии культурной трансмиссии. Социальному контролю и выживанию противостоит индивидуальная свобода, свобода ребенка быть самим собой. Например, А. С. Нилл говорит: «Как можно взрастить счастье? Мой ответ таков: отмените власть. Дайте ребенку быть самим собой. Не подталкивайте его все время. Не учите его. Не читайте ему нотаций. Не пытайтесь его возвысить. Не заставляйте его делать что бы то ни было» (Нилл, 2000, с. 225).

Как мы указали, романтическая идеология опирается на психологию, которая понимает ребенка как обладающего спонтанно развивающимся умом. Однако она, кроме того, опирается на этический постулат, гласящий: «Попечители молодежи должны<...> быть достойными гордого звания защитников счастья и прав детей» (Hall, 1901, p. 24). Нынешняя популярность романтической идеологии в движении «свободных школ», «отказа от школ» и «открытых школ» связана со все большим уважением взрослых к правам детей. Берейтер доводит эту ориентацию до крайности: «Учителя не хотят больше играть роль Бога<...> Тот же гуманистический этос, который говорил им, какими качествами должно обладать следующее поколение, также говорит им, что у них нет права манипулировать другими людьми или навязывать им свои цели. У учителей больше нет морально оправданных целей. Оправданы только процессы. Что касается целей, то там все сомнительно<...> Одно из распространенных выражений, которые я слышу, когда говорю о том, чему, на мой взгляд, следует учить детей, звучит так: “Кто мы такие, чтобы говорить, чему следует учить вот этого конкретного ребенка?” Основная моральная проблема<...> внутренне присуща самому образованию. Если вы занимаетесь образованием, вы пытаетесь влиять на ход развития ребенка<...> а значит, пытаетесь определять, какими людьми они должны стать. Это означает творить людей, т. е. исполнять роль Бога» (Bereiter, 1972, p. 26–27). Отсюда Берейтер делает вывод: «Богopodobная роль учителей, заключающаяся в определении целей детского развития, больше не выдерживает моральной критики. Переход к неформальным методам обучения не снимает проблему. Поэтому в данной работе проблематизируется допущение о том, что образование является таким уж хорошим проектом, и рассматриваются возможности существования мира, в котором на первом плане находятся не-образовательные ценности» (Bereiter, 1972, p. 25).

Таким образом, согласно Берейтеру, этическая гуманистическая забота о правах ребенка должна быть шире романтических свободных школ, шире отказа от школ, она должна вести к отказу от открытого интереса к обра-

зованию. Берейтер противопоставляет современную «гуманистическую этику» с ее интересом к правам ребенка более раннему «либеральному» интересу к правам человека, который делает образование и общеобразовательные школы основой свободного общества. Этот более ранний интерес, по мнению Берейтера, находит наиболее убедительное воплощение в прогрессизме Дьюи.

Исторический переход от концепции прав детей к правам человека, ведущий Берейтера к отказу от позиции Дьюи, представляет собой, по сути, переход от либерального обоснования прав детей этическими принципами к современному гуманистическому обоснованию прав детей доктриной этической относительности.

Перед Берейтером неизбежно встает вопрос о моральной легитимности образования, поскольку он отождествляет уважение свободы ребенка с верой в этическую относительность, не признавая свободу и справедливость универсальными этическими принципами. «Учитель может попытаться действовать наверняка, сохраняя золотую середину и преподавая только то, что признается всеми, но существует слишком мало (если они вообще есть) универсально признаваемых ценностей, чтобы на их основе можно было построить образование» (Bereiter, 1972, p. 27). Здесь он путает этическую позицию терпимости или уважения свободы ребенка с верой в этическую относительность, непризнанием того, что уважение свободы ребенка вытекает из принципа справедливости, а не из убеждения в произвольности любых моральных ценностей. Уважение свободы ребенка означает предоставление ему максимальной свободы в сравнении со свободой других людей (и его собственной в более зрелом возрасте), а не отказ иметь дело с его ценностями и поступками. Допущение индивидуальной относительности ценностей, лежащее в основе современных романтических утверждений о свободе ребенка, также находит отражение в следующем пассаже Нилла: «Так вот, мы взялись создать школу, в которой детям предоставлялась бы свобода быть самими собой. Для этого мы должны были отказаться от всякой дисциплины, всякого управления, всякого внушения, всяких моральных поучений, всякого религиозного наставления. Нас называли храбрецами, но это вовсе не требовало храбрости. Все, что требовалось, – это вера: в ребенка, в то, что он по природе своей существо доброе, а не злое. Более чем за 40 лет вера в добрую природу ребенка ни разу не поколебалась и, скорее, превратилась в окончательную уверенность» (Нилл, 2000, с. 12).

Для Нилла, как и для многих приверженцев свободной школы, ценностная относительность предполагает нечто иное, нежели для Берейтера, который видит в ней проблематизацию любых концепций хорошего в детях и для детей. Утверждение Нилла о том, что ребенок «хорош», является выражением совершенно не-релятивистской концепции. Однако оно не указы-

вает на этический или моральный принцип или стандарт, используемый для организации образования ребенка. Наоборот, как и в скиннеровской идеологии культурной трансмиссии, концепция хорошего вытекает из того, что мы назвали ошибкой психолога. Вера Нилла в «хорошесть ребенка» – это вера в то, что *действительные* желания детей, которые они испытывают, если оставить их в покое, можно приравнять к желаниям, которые они *должны* иметь с этической точки зрения. С одной стороны, это вера в то, что дети не могут не действовать и развиваться в соответствии с этическими нормами. С другой стороны, однако, это этический постулат, гласящий, что решения относительно того, что правильно для детей, должны приниматься исходя из их желаний – все, что делают дети, правильно.

Данная позиция уклоняется от ответа на открытый вопрос: «Почему свобода быть собой хороша; в соответствии с каким стандартом это хорошо?»

Этот вопрос формулируется Дьюи следующим образом: «Мне возражали [на то, что образовательный процесс является ростом или выработанием], что рост бывает разный. Человек, например, вставший на путь воровства, может “профессионально” расти и со временем превратиться в очень опытного вора. Так что представления о росте недостаточно, следует также определить его направление и цель» (Дьюи, 2000, с. 338–339)

Из взглядов Нилла нельзя с уверенностью заключить, существует ли стандарт развития, т. е. некий стандарт хорошего, которому соответствуют свободно растущие дети, или свободно растущие дети хороши лишь согласно своим собственным стандартам, даже если они являются ворами или подлецами согласно иным этическим стандартам. В той мере, в какой Нилл пользуется не-релятивистским критерием, его нельзя вывести или обосновать этическими принципами философии. Скорее, он выводится из психологических фактов, касающихся «душевного здоровья» и «счастья». «Заслуга [Саммерхилла] – здоровые и свободные дети, чья жизнь не испорчена страхом и ненавистью» (Нилл, 2000, с. 11). «Цель образования – а по сути и жизни – наслаждаться трудом и стремиться к счастью» (Fromm, 1960, p. xii)

В таком случае, свобода может быть обоснована не как этический принцип, а как вопрос психологических фактов, ведущих к «душевному здоровью и счастью». Это предельные понятия, такие же как «максимизирующее подкрепление» и «культурное выживание» у Скиннера. Для других романтических педагогов предельные ценности также носят психологический характер, например, «самореализация», «самоактуализация» и «спонтанность». Они определяются как «базовые человеческие наклонности» и считаются хорошими сами по себе, а не как предмет моральной философии.

Мы попытались показать, что в основе романтических либертарианских идеологий лежат ценностный релятивизм и ошибка психолога, как и в случае идеологий культурной трансмиссии, которые рассматривают образова-

ние как контроль поведения ради культурного выживания. Вследствие этих общих предпосылок романтические идеологии и идеологии культурной трансмиссии ведут к своеобразному элитизму. В случае Скиннера этот элитизм выражается в представлении о психологе как проектировщике культуры, «воспитывающем других» так, чтобы они подчинялись культуре и поддерживали ее, но не формировали у себя ценностей и знаний, которые необходимы для проектирования культуры. В случае романтиков элитизм выражается в отказе от навязывания ребенку интеллектуальных и этических ценностей либертарианства, равного правосудия, интеллектуального любопытства и социального реконструкционизма, даже несмотря на то, что эти ценности считаются наиболее важными: «...Саммерхилл – это такое место, где имеющие способности и желание заниматься наукой станут учеными, а желающие мести улицы будут их мести. Мы, правда, до сих пор не вырастили ни одного дворника. Я пишу это без всякого снобизма, потому что мне приятнее школа, выпускающая счастливых дворников, чем та, из которой выходят ученые-невротики» (Нилл, 2000, с. 12).

Словом, несмотря на свои либертарианский и не-индоктринативный акценты, романтические идеологии также склонны к элитизму или патронизму. Напоминая о роли Великого Инквизитора, описанной Достоевским, они рассматривают образование как процесс, который направлен лишь на то, чтобы сделать ребенка счастливым и приспособленным, вместо того чтобы сталкивать ребенка с этическими и интеллектуальными проблемами и принципами, с которыми сталкивается сам педагог. Скиннер и Нилл согласны в том, что ребенку лучше быть счастливым поросенком, чем несчастным Сократом. Однако мы можем спросить, есть ли у них право скрывать возможность такого выбора.

Ценностные постулаты прогрессизма

Прогрессивная идеология, в свою очередь, опирается на ценностные постулаты этического либерализма¹. Эта позиция отвергает традиционные стандарты и ценностный релятивизм в пользу этических универсалий. Кроме того, она признает, что ценностные универсалии представляют собой этические принципы, формулируемые и обосновываемые с помощью философского метода, а не только психологического. Этическая либеральная позиция отдает предпочтение активной стимуляции развития этих прин-

¹ Существуют две основные школы этического либерализма. Более натуралистическая или утилитарная представлены в работах Дж. С. Милля, Сиджвика, Дьюи и Тафтса. Вторая представлена в работах Локка, Канта и Ролза. Современный вариант либеральной этической традиции в отношении образования предлагает Р. С. Питерс (Peters, 1968).

ципов у ребенка. Эти принципы предъявляются посредством процесса критического анализа, который ведет к осознанию оснований и пределов рационального согласия; они также считаются соответствующими универсальным тенденциям в социальном и моральном развитии самого ребенка. Либеральное признание принципов *принципами* не позволяет путать их с психологическими фактами. Этическим императивом педагога является стремление к счастью детей без обращения к «психологическому здоровью», «позитивному подкреплению» и другим психологическим терминам, применяемым теми педагогами, которые совершают «ошибку психолога». Рациональные этические принципы, а не ценности родителей или культуры – вот что является ценностными арбитрами при определении целей образования. Подобные принципы могут требовать консультаций с родителями, общественностью и детьми при формулировании целей, но они не гарантируют превращение их в конечных судей целей.

Либеральная школа признает, что этические принципы определяют как цели, так и средства образования. Основная задача – не только делать школы более справедливыми, т. е. предоставлять равные образовательные возможности и допускать свободу убеждений, но и обучать так, чтобы из школ выходили свободные и справедливые люди. Соответственно, либералы также сознательно занимаются моральным воспитанием. Именно в этом расходятся прогрессист и романтик, несмотря на общий интерес к свободе и правам ребенка. Для романтика свобода означает невмешательство. Для либерала принцип уважения свободы определяется как моральная цель образования. Учитель должен не только уважать права ребенка, но и стимулировать его развитие таким образом, чтобы он научился уважать и отстаивать свои права и права других людей.

Признание свободы как принципа ведет к эксплицитной либертарианской концепции морального образования. Согласно Дьюи и Маклеллану «подытоживая, мы можем сказать, что любой учитель должен четко знать этические и психологические принципы... Только психология и этика могут вывести образование с эмпирической стадии и возвысить школу до жизнеспособного, эффективного института *в величайшей из всех конструкций – построении свободного и могучего характера*» (Dewey, McLellan, 1964, p. 207).

Согласно либеральной точке зрения, образовательный интерес к развитию «свободного характера» основывается на принципе свободы. Для романтического или релятивистского либертарианца это означает, что «у каждого своя корзина», которая может включать или не включать свободу, и что активная стимуляция развития с целью формирования у ребенка свободы или свободного характера является таким же навязыванием ему своих целей, как и любое другое образовательное вмешательство. В этом вопросе прогрессивные либертарианцы занимают иную позицию. Они выступают за сильное, а не слабое

применение либеральных принципов в образовании. Последовательное применение этических принципов к образованию означает, что образование *должно* стимулировать развитие этических принципов у учащихся.

В отношении этических ценностей прогрессивная идеология добавляет к постулатам либерализма постулаты *развития* и *демократии*. Идея образовательной демократии предполагает, что справедливые отношения между учителем и ребенком заключаются в совместной деятельности, в которой ценностные решения принимаются на общей и беспристрастной основе, а не на основе невмешательства в ценностные решения ребенка. Поскольку этические принципы функционируют как принципы, прогрессивная идеология является «демократической» в том смысле, в каком романтическая идеология и идеология культурной трансмиссии таковыми на являются.

Обсуждая Скиннера, мы указали на фундаментальную проблему в отношениях между идеологией релятивистского педагога и идеологией ученика. Традиционное образование не предполагало, что согласование роли учителя и роли ученика является проблемой. Оба они являются членами общей культуры, и задача учителя – передать эту культуру и ее ценности ученику. Напротив, современные психологи, придерживающиеся идеологии культурной трансмиссии, занимают иную позицию. Будучи социальными релятивистами, они на самом деле не верят в общую культуру; вместо этого они склонны передавать ценности, которые отличаются как от их собственных ценностей, так и от ценностей ученика. В крайнем варианте, как мы упоминали ранее, Скиннер предлагает идеологию для этически релятивистских психологов-царей или проектировщиков культуры, контролирующих всех остальных. Очевидно, между идеологией для психолога-царя и идеологией для ребенка существует противоречие.

Романтические или радикальные идеологии тоже не способны решить эту проблему. Романтик соглашается с тем, что он считает ценностями ребенка, либо делает своей ценностной предпосылкой то, что «естественно» в ребенке, а не поддерживает ценности культуры. Но если взрослый верит в свободу и креативность ребенка и хочет видеть свободное, более естественное общество, то ребенок никогда до конца не понимает и не обязан поддерживать убеждения взрослого. Кроме того, романтик должен стараться предоставить ребенку свободу роста, даже несмотря на то, что эта свобода может сделать ребенка реакционером. Романтик, как и модификатор поведения, имеет идеологию, но она отличается от той, которую должен сформировать для себя ученик.

Прогрессист не является элитистом, поскольку он пытается способствовать развитию всех детей в направлении признания тех принципов, которых он придерживается. Не является ли это индокриной? Здесь нам необходимо прояснить постулаты развития и демократии в применении к образованию.

Для прогрессиста проблема построения неиндоктринативного образования, основанного на этических и эпистемологических принципах, частично решается за счет представления о том, что эти принципы представляют более продвинутые или зрелые стадии мышления, суждения и действия. Поскольку существуют культурно универсальные стадии и последовательности морального развития (Kohlberg, Turiel, 1971), стимулирование развития ребенка в направлении следующего естественного шага эквивалентно долгосрочной цели обучения этическим принципам.

Поскольку развитие этих принципов является естественным, они не навязываются ребенку – он сам их выбирает. Такой же развивающий подход применяется и в отношении интеллектуальных ценностей. Интеллектуальное образование, с прогрессивной точки зрения, – это не просто трансляция сведений и интеллектуальных навыков, а передача схем и методов «научной» рефлексии и исследования. Эти схемы соответствуют более высоким стадиям логического мышления, которые Пиаже называет формальными операциями. Согласно прогрессивному подходу, существует важная аналогия между научными и этическими принципами суждения или решения проблем, и поэтому есть общие основания как интеллектуального, так и этического образования. Показывая ребенку возможности рефлексивного научного исследования, учитель руководствуется принципами научного метода, которые сам учитель признает в качестве оснований рационального мышления. Опора на эти принципы не является индокринальной, если они не предъявляются в качестве готовых формул, которые необходимо зазубрить, или в качестве авторитетных суждений, которые следует запомнить. Скорее, они являются частью процесса рефлексии, осуществляемой учеником и учителем. Этот же подход определяет процесс размышления над этическими и ценностными проблемами.

Проблема индоктринации также решается прогрессистом при помощи понятия демократии. Забота о свободе ребенка от индоктринации составляет часть заботы о свободе ребенка в принятии решений и осмысленном действии. В этом контексте свобода означает демократию, т. е. власть и участие в социальной системе, которая признает базовое равенство прав. Учитель не может не формулировать ценностные суждения и решения. Забота о свободе ребенка не означает, что в такой школе учитель ценностно нейтрален, а любое притязание на обладание ценностями создает «скрытый учебный план» (Kohlberg, 1969b). Но это может быть школа, в которой ценностные суждения и решения учителя предполагают демократическое участие учеников.

Далее мы рассмотрим сущность и обоснование этих универсальных и достойных целей и принципов. В следующих разделах мы попытаемся указать, каким образом понятие развития, в основе которого лежат психологические исследования, может способствовать определению целей образо-

вания без скатывания к ошибке психолога. Мы называем такую стратегию определения образовательных целей стратегией философии развития.

СТРАТЕГИИ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ И ОЦЕНКИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ОПЫТА

Мы рассмотрели ключевые психологические и философские допущения трех основных течений образовательной идеологии. Теперь мы рассмотрим, каким образом эти допущения использовались для определения целей начального образования.

Существуют три основополагающие стратегии определения образовательных целей. Назовем их стратегией «набора добродетелей» или «желательных черт», стратегией «промышленной психологии» или «предопределения успеха» и стратегией «философии развития». Эти стратегии связаны, соответственно, с романтической образовательной идеологией, идеологией культурной трансмиссии и прогрессивной идеологией.

Романтик склонен определять образовательные цели в терминах «набора добродетелей» – совокупности черт, характеризующих идеально здоровую и полноценно функционирующую личность. Такое определение целей обосновывается психологической теорией спонтанной, креативной или уверенной в себе личности. Данный ценностный стандарт вытекает из романтического варианта ошибки психолога. Ценностные утверждения (желательность черт характера) выводятся из психологических фактуальных пропозиций, например, конкретная черта считается признаком психологической «болезни» или «здоровья».

Идеология культурной трансмиссии определяет непосредственные цели в терминах стандартов знания и поведения, которым обучают в школах. В качестве долгосрочной цели она задает последующее влияние и статус в социальной системе (например, доход, карьеру). Согласно Скиннеру, цель – максимизировать подкрепление, которое каждый индивид получает от системы, одновременно поддерживая ее. В том, что касается определения целей, такое фокусирование на предопределении дальнейшего успеха является общим для всех, чей интерес состоит в поддержании системы в ее нынешней форме и уравнивании возможностей успеха в системе.

Школа культурной трансмиссии предлагает вторую стратегию разработки целей, которую мы называем подходом «промышленной психологии» (Kohlberg, 1972). С психологической точки зрения эта стратегия более откровенно атеоретична, нежели ориентация на «корзину добродетелей», а в отношении ценностей она более социально релятивистична. Занимая позицию ценностно нейтрального консультанта, она оценивает поведение в терминах его полезности как средств достижения целей ученика или си-

стемы и фокусируется на эмпирическом предопределении последующих успехов. На практике этот подход фокусируется главным образом на тестах и измерениях достижений, которые предопределяют или связываются с дальнейшим успехом в образовательной или социальной системе.

Третья стратегия, стратегия философии развития, связана с прогрессивной идеологией. Прогрессист убежден, что либеральная концепция образования, позволяющая достигать достойных целей или состояний, является наилучшей. Такого рода концепция целей должна иметь психологическую составляющую. Прогрессист определяет психологически ценное в терминах развития. Термин «развитие» предполагает, что более развитое психологическое состояние является более ценным или адекватным, чем менее развитое.

Стратегия философии развития пытается прояснить, уточнить и обосновать понятие адекватности, имплицитно присутствующее в понятии развития. С этой целью она: а) разрабатывает формальную психологическую теорию развития – теорию когнитивного развития; б) разрабатывает формальную этическую и эпистемологическую теорию истины и блага, связанную с психологической теорией; в) связывает обе эти теории с фактами развития в конкретной области; и г) описывает эмпирические последовательности развития, достойные культивирования.

Теперь нам нужно критически проанализировать эти три стратегии. Наша задача является одновременно логической и эмпирической. В логическом плане главный вопрос: «Определяет ли конкретная стратегия цели, которые ценны или универсально желательны? Способна ли она опровергнуть обвинение в том, что ее ценности относительно или произвольны?» В эмпирическом плане основной вопрос: «Определяет ли конкретная стратегия цели, которые предопределяют некий долгосрочный результат в последующей жизни?»

Стратегия корзины добродетелей

Стратегия определения целей, ориентирующаяся на «корзину добродетелей», наиболее естественна для педагогов. В качестве примера можно привести перечень целей начального образования, содержащийся в обзоре доктора Эдит Гротберг (Grotberg, 1969), который составлен на основе опроса специалистов по детскому развитию. Одна из целей состоит в «содействии эмоциональному и социальному развитию ребенка, пробуждении в нем уверенности в себе, спонтанности, любопытства и прилежания». Как мы видим, развитие определяется здесь при помощи терминов, обозначающих личностные черты. С точки зрения философии развития квалификация термина «социальное развитие» при помощи подобных слов является излишней и обманчивой. Сторонник философии развития упорядочил бы универсалии дошкольного социального развития эмпирически и теоретически таким образом, чтобы они обозначали направление дальнейшего

развития, и указал бы условия, которые бы стимулировали такое развитие. Подобное упорядочивание развития сделало бы ненужными такие слова, обозначающие черты личности, как «спонтанность» и «уверенность в себе».

Обоснование использования слов, обозначающих черты личности, для определения развития как образовательной цели обычно состояло в том, что «развитие» – слишком туманный термин. Мы остановимся на этом вопросе позже. Сейчас нам необходимо лишь отметить произвольность и двусмысленность, которые лежат в основе всех попыток использовать позитивные коннотации повседневных терминов, обозначающих черты личности или характера, для определения образовательных стандартов и ценностей. Эта произвольность и двусмысленность присутствует в списках признаков психологического здоровья, таких как перечень целей начального образования, и в списках моральных добродетелей, образующих моральный характер, например, в предложенных Хартшорном и Мэйем (Hartshorne, May, 1928–1932) целях «честности, исполнительности и самоконтроля». Произвольность обнаруживается прежде всего при составлении перечня или «корзины» добродетелей. Одному члену комиссии по душе «прилежание», другому – «спонтанность», и комиссия включает и то, и другое. Во-вторых, мы можем заметить, что наблюдаемое значение слова, обозначающего добродетель, зависит от общепринятого культурного стандарта, который психологически туманен и этически относителен. Поведение, которое один назвал бы «прилежностью», другой назвал бы «недостаточной спонтанностью». Поскольку наблюдаемое значение слова, обозначающего добродетель, зависит от общепринятого культурного стандарта, это значение психологически двусмысленно, как показали Хартшорн и Мэй на примере слова «честный». Хартшорн и Мэй с ужасом обнаружили, что они не могут установить наличия у школьников такой стабильной личностной черты, как честность. Ребенок, обманывающий в определенной ситуации, мог как обманывать, так и не обманывать в другой: обман был по большей части ситуационно обусловлен. Факторный анализ не выявил четкий факторный или корреляционный шаблон, который можно было бы назвать «честностью». Кроме того, измерения «честности» не предсказывают дальнейшее поведение. Оказывается, что словарные термины, описывающие личность, не описывают общие ситуационные диспозиции личности, которые стабильны и позволяют предсказывать ход развития.

С проблемой психологического определения и измерения связана проблема относительности ценностного стандарта, определяющего «честность» или любую иную добродетель. Обозначение ряда поступков, демонстрируемых ребенком с помощью позитивных или негативных терминов, указывающих на черты, не означает, что они адаптивны или этически значимы. Это предполагает апелляцию к специфическим социальным конвенциям,

поскольку то, что для одного является «последовательностью», для другого является «твердолобостью», то, что для одного является «честностью в выражении своих истинных чувств», для другого является «игнорированием чувств окружающих».

Мы подвергли критике подход с позиции «корзины добродетелей» на основании *логических* вопросов, которые вызывает процедура сортировки посредством словарных определений личностных черт, обладающих позитивным значением. Теперь мы должны поставить под сомнение два «научных» или психологических допущения: понятие личностной черты и понятие психологического здоровья в применении к развитию детей. Что касается допущения о чертах личности, то данные нашего лонгитюдного исследования позволяют усомниться в существовании позитивных или адаптивных детских черт личности, которые устойчивы во времени и позволяют предсказать направление развития, даже если такого рода черты определяются психологическими, а не лексическими методами. Относительно общие и лонгитюдно стабильные черты личности, которые были выявлены в раннем детстве, – это особенности темперамента (интроверсия–экстрроверсия, пассивность–активность), которые, как было показано, во многом являются наследственно предопределенными чертами, не имеющими адаптивного значения (обзор исследования см. в: Ausubel, Sullivan, 1970; Kohlberg, 1969b; Kohlberg, La Crosse, Ricks, 1971). Лонгитюдное исследование показывает, что понятие «психического здоровья» или «психической болезни» еще более сомнительны в качестве понятий, определяющих значение и ценность черт личности. В отличие от термина «развитие», термин «психическое здоровье» не имеет четкого психологического значения применительно к детям и их образованию. Когда клиницист обследует ребенка на предмет психического здоровья, он фиксирует его отставание (или опережение) в когнитивном, социальном и психомоторном развитии. Иногда такое отставание свидетельствует о «болезни», например, об органическом поражении мозга. Но обычно, если слово «болезнь» обозначает нечто большее, нежели задержку развития, оно позволяет прогнозировать неспособность к дальнейшему развитию. Если развитие ребенка рассматривается в качестве цели образования, то метафоры здоровья и болезни не позволяют выстраивать детальные и адекватные концепции когнитивного и социального развития. Об этом говорят и данные лонгитюдного исследования (Kohlberg, La Crosse, Ricks, 1971). Мы вынуждены спросить, имеют ли черты раннего детства, явно указывающие на проблемы с психическим здоровьем, например, зависимость, агрессия или тревога, предсказательную силу в качестве индикаторов трудностей с «приспособлением к жизни» или «психическим здоровьем» в зрелом возрасте? Пока ответ «нет»: черты психического здоровья, перечисляемые в перечне целей начального образования, а также те, которые обычно включаются в цели других программ начального образования, обнаружили отсутствие

предсказательной силы в отношении позитивного или негативного приспособления во взрослой жизни. Даже если бы изменение поведения, желательное в такого рода программах, было достигнуто, это вряд ли бы повысило шансы ребенка стать успешным взрослым.

Во-вторых, с философской точки зрения те, кто придерживаются идеи корзины добродетелей психического здоровья, совершают ошибку психолога и связанную с ней ошибку, состоящую в том, что психиатры или детские психиатры, например, те, которые определяют цели программы «Старт», считаются «экспертами» в области этических принципов или ценностей.

В образовательной практике забота о психическом здоровье предполагает по крайней мере также заботу о счастье ребенка, о чем забывает школа культурной трансмиссии. Но этические принципы, в основе которых лежит забота о свободе и счастье ребенка, могут использоваться сами по себе, без их рационализации с помощью корзины добродетелей психического здоровья.

Принципы индустриальной психологии

Превращение образовательных целей в «корзину добродетелей» (навыков) в интеллектуальной сфере не сталкивает с теми трудностями, с которыми оно сталкивается в социально-эмоциональной сфере. Все дело в том, что в определении и измерении интеллектуальных навыков и достижений была достигнута разумная точность, поскольку существует определенная степень предсказуемости устойчивости этих навыков во времени и поскольку вопросы ценностной относительности, поднимаемые понятиями «моральный характер» и «психическое здоровье» как образовательными целями, не столь очевидны, когда школьные цели определяются в терминах интеллектуальных навыков. Однако понятие интеллектуальных навыков только кажется удовлетворительным в силу высокой эмпирической взаимосвязи или корреляции этих навыков с когнитивным развитием (в смысле философии развития) и в силу взаимосвязи с необразовательной или «биологической» константой общего интеллекта. Когда когнитивные навыки определены и измерены с помощью инструментов оценки образовательных *достижений*, не так уж понятно, как их можно использовать для определения образовательных целей.

Концепция «навыков достижения» является совместным продуктом понимания образовательных целей с точки зрения «корзины добродетелей» и с точки зрения «промышленной психологии». Мы уже отмечали, что подход с точки зрения промышленной психологии основывается на выявлении и измерении относительного индивидуального успеха в решения задач, связанных с исполнением своей работы или профессиональных обязанностей, и также на идентификации характеристик, предсказывающих последующий успех или мобильность в рамках трудовой системы. Его

основным применением в области образования стали тесты достижений. Хотя изначально они не предназначались для определения успешности решения образовательных задач, тесты достижений часто использовались именно для этого. Объемный отчет Коулмана (Coleman et al., 1966) целиком основывается на анализе качества и результатов школьного обучения в соответствии с показателями тестов достижений. Ряд академических программ начального образования, включая упоминавшуюся выше программу Берейтера и Энгельмана (Bereiter & Engelmann, 1966), по сути определяют свою цель как повышение показателей по тестам достижений.

С этической или философской точки зрения использование тестов достижений для измерения результатов образования предполагает смешение двух типов релятивизма. Задания, входящие в тест достижений, не выводятся из каких-либо эпистемологических принципов адекватных схем мышления и познания, а заимствуются из школьного образования. Преподаваемые в школах сведения относительно и произвольны: на одном уроке преподаются латинский и греческий, на другом – информатика. Эти содержания не оправданы никаким логическим или эпистемологическим анализом. Вторым релятивистским аспектом тестов достижения является «обозначение на кривой», которое ведет к тому, что Зиглер назвал «определением компенсаторных образовательных целей с целью доведения показателей всех школьников страны по тестам достижений до планки выше 50 перцентиле» (неопубликованный комментарий).

Наконец, что самое важное, релятивизм, лежащий в основе тестов достижений, предполагает предсказание успеха в системе, не задавая вопрос о том, обеспечивает ли система успех этически оправданным способом или является ли успех сам по себе этически оправданной целью. Исходным этическим импульсом при конструировании тестов достижений было уравнивание образовательных возможностей с помощью более непредвзятой системы отбора, нежели оценки учителей, рекомендации и качество школ, в которых ребенок учился раньше. При этом делалось релятивистское допущение, что содержание и требования школы служат механизмами получения доступа к социальному статусу. Не удивительно, что желание уравнивать возможности или повысить образовательную и профессиональную справедливость за счет повышения показателей по тестам достижений потерпело крах во всех мыслимых смыслах этого слова (Jencks et al., 1972).

С психологической и фактической сторон у допущения о том, что тесты достижений обладают образовательной ценностью, было два основных и взаимосвязанных изъяна. Первый – идея о том, что поиск причин можно заменить корреляцией или предсказанием. Второй – связанная с первой идея о том, что успех в произвольной системе, в школах, предполагает успех в других областях жизни. В отношении первого допущения сторонники

стратегии промышленной психологии и основывающихся на ней тестов достижений полагают, что связь между выявлением причин и предсказанием не так уж важна. Мы можем эффективно отбирать тех, кто будет хорошо учиться в колледже, станет успешным торговцем или станет преступником, не выясняя причин. Но если мы переходим от использования теста или измерения поведения в качестве инструмента отбора к использованию его в качестве критерия образовательной цели, то проблема оказывается совсем иной. Если то, что позволяет предсказывать дальнейшие достижения или приспособление, не является также их каузальной детерминантой, это нельзя использовать для определения образовательных целей.

В качестве примера путаницы между корреляцией и каузацией можно привести то, что, как мы знаем, результаты по тестам достижений в начальной школе предсказывают сравнительные результаты в выпускных классах, которые, в свою очередь, предсказывают сравнительные результаты в колледже. Отсюда делается вывод, что *причиной* того или иного результата по тесту достижений является ранняя успешность. Предполагается, что ребенок, не демонстрирующий необходимых показателей по тесту чтения во втором классе, не сможет достичь адекватного уровня чтения позже, поскольку он отстает от уровня второго класса.

По сути, предсказание дальнейших достижений делается исходя из факторов, внешних по отношению к самим достижениям. Лонгитюдные исследования показывают, что устойчивость или предсказательная сила показателей по школьным тестам достижений обусловлена, во-первых, фактором общего интеллекта и, во-вторых, социальным классом. Показатели по тестам достижений коррелируют с показателями по тестам IQ и вместе с ними предсказывают дальнейшие успехи в обучении; высокие достижения в начальной школе предсказывают дальнейшие достижения не лучше, чем тесты IQ сами по себе. Иными словами, смысленные дети овладевают тем, что им преподают в школах, быстрее, но овладение тем, что им преподают в школах, не делает их смысленнее и не обязательно означает, что они и дальше будут с большей скоростью овладевать материалом.

Тексты достижений также не способны предсказать успех в дальнейшей жизни; по сути, лонгитюдные исследования демонстрируют, что школьный успех не предсказывает ничего важного, кроме самого себя.

Например, в том, что касается успешности будущей трудовой деятельности, люди с неполным средним образованием проявляют себя не хуже тех, кто получил полное среднее образование, но не пошел в колледж, а выпускники колледжей с низкими оценками – не хуже тех, кто закончил колледж с высокими оценками (Kohlberg, La Crosse, Ricks, 1971; Jencks et al., 1972).

Одним словом, тесты академических достижений не имеют теоретического обоснования. Их практическим обоснованием является прежде всего

осуществляемое промышленной психологией «предсказание отбора». Но даже по стандартам промышленной психологии эти тесты не так уж хороши, поскольку они не позволяют предсказывать дальнейший жизненный успех.

Эти критические аргументы не означают, что школы не должны заботиться об академическом обучении. Они говорят о: 1) высокой степени произвольности в определении текущих школьных целей академического обучения; 2) неспособности методов образовательного тестирования, применяемых школой промышленной психологии, сделать эти цели менее произвольными, и 3) ненадежности допущения о том, что если академические достижения высоки, то ранние достижения должны быть лучшими. Школы должны учить читать, писать и считать, но их цели и успешность обучения этим предметам не должны оцениваться с помощью тестов достижений или навыков.

Стратегия философии развития

Стратегия философии развития, в противоположность двум остальным, способна иметь дело с этическим вопросом, касающимся наличия стандарта неотносительной или универсальной ценности, а также с фактуальными вопросами предсказания. Понятие развития, как оно рассматривается в теории когнитивного развития, предполагает стандарт адекватности, *внутренне присущий* самому процессу развития и направляющий его. Очевидно, что идея развития должна не просто определять то, что появится позже. Далеко не очевидно, что то, что появится позже, будет лучше. Например, если анальные интересы складываются позже, чем оральные, это не повод утверждать, что анальные интересы лучше оральных.

Однако теория когнитивного развития постулирует формальный стандарт адекватности, который не сводится лишь к последовательности событий. При этом за основу берется обыденное значение слова «развитие». В словаре Вебстера говорится, что «развивать» означает «делать активным, переводить из одного состояния в другое, предоставляющее больше возможностей для эффективного использования, побуждать к росту и дифференциации в соответствии с естественными склонностями; проходить через естественный рост, дифференциацию или эволюцию путем последовательных изменений». Это означает существование внутреннего стандарта адекватности, направляющего развитие; предполагается, что развитие – не просто изменение поведения, а изменение, ведущее к большей дифференциации, интеграции и адаптации. Психологическая теория когнитивного развития постулирует, что последовательная прогрессия представляет собой переход от менее адекватного психологического состояния к более адекватному. Существование этого «внутреннего стандарта адекватности» подтверждается

исследованиями, которые показывают, что ребенок предпочитает мыслить на следующей более высокой моральной или логической стадии, нежели на своей собственной (или на более низких стадиях) (Rest, 1973), и что он движется в этом направлении при нормальных стимульных условиях.

Понятие развития также предполагает, что такого рода внутренний стандарт адекватности отличается от идеи адаптации, в основе которой лежит стремление к относительному культурному успеху или выживанию. В качестве примера можно привести стадии нравственности. Сократ и Мартин Лютер Кинг были убиты представителями собственной культуры за то, что они находились на наивысшей стадии морального развития. В таком случае очевидно, что моральное развитие нельзя назвать адаптивным в соответствии со стандартами выживания или соответствия культурным стандартам. Однако с точки зрения психологической теории развития нравственность Кинга была более адекватной, чем нравственность большинства тех, кто пережил его. Формально нравственность Кинга была более дифференцированной и интегрированной моральной системой, чем у большинства людей. Она была более адекватной, поскольку если бы все достигли уровня нравственности Кинга, это бы позволило разрешить те моральные проблемы и конфликты, которые неразрешимы в рамках нравственности более низких уровней.

Как показывает пример Кинга, формальный стандарт психологической теории когнитивного развития не является окончательным, а должен разрабатываться в виде набора этических и эпистемологических принципов и обосновываться с помощью метода философии и этики. Отличительной чертой подхода с точки зрения философии развития является согласованность философской концепции адекватных принципов с психологической теорией развития, а также с фактами, касающимися развития.

В противоположность «ценностно нейтральным» подходам подход, предложенный Дьюи и Пиаже, изначально рассматривает вопросы ценности или адекватности. Пиаже начинает с установления эпистемологических и логических критериев определения того, какие структуры мышления более адаптивны и адекватны для взаимодействия со сложностью. Точно так же наши разработки в области стадий этического развития основывались на философской идее адекватных принципов справедливости (представленных, в частности, в работах Канта и Ролза), исходя из которых мы определяли направление развития. Эпистемологические и этические принципы изначально направляют психологическое исследование. Поэтому данная стратегия пытается избежать натуралистической ошибки выведения ценностных суждений непосредственно из суждений, касающихся фактов развития, хотя и подразумевает, что те и другие могут быть систематически связанными. При этом основная гипотеза, требующая эмпирического подтверждения или опровержения, заключается в том, что развитие представ-

ляет собой продвижение ко все большей эпистемологической или этической адекватности, определяемой в соответствии с философскими принципами адекватности.

Философский метод прогрессистов отличается от подходов философов, придерживающихся иных убеждений, тем, что прогрессивная методология или методология развития является частично эмпирической, а не чисто аналитической. В ней сочетаются априорная концепция развития и априорное представление об этическом стандарте адекватности, однако и то, и другое можно пересмотреть в свете фактов, в том числе – фактов развития. Если факты развития не указывают на то, что индивиды продвигаются к философски предпочтительным принципам справедливости, тогда исходное философское определение направления развития ошибочно и должно быть пересмотрено. Аналитическое и нормативное «должное» философа развития должно учитывать факты развития, но не должны быть простым перечислением этих фактов.

Этот метод «эмпирической» или «экспериментальной» философии особенно важен для педагогической философии, предписывающей образовательные цели. Философские принципы нельзя сделать целями образования до тех пор, пока они не получают психологическую формулировку. Это означает, что их необходимо перевести в утверждения, касающиеся более адекватной стадии развития. В противном случае рационально приемлемые принципы философа будут лишь произвольными понятиями и доктринами, навязываемыми ребенку. Соответственно, чтобы высказывать подлинные суждения по поводу образовательных целей, педагогический философ должен соотносить представления о принципах с пониманием фактов развития.

РАЗВИТИЕ КАК ЦЕЛЬ ОБРАЗОВАНИЯ

Мы попытались прояснить и обосновать базовую идею о том, что критерии развития лучше всего подходят для определения педагогически важных поведенческих изменений. Теперь нам необходимо прояснить, каким образом психологическое исследование развития может фактически определять образовательные цели. Распространенный критический аргумент заключается в том, что понятие развития слишком неоднозначно, чтобы действительно прояснять выбор содержания учебных планов и целей образования. Второй, связанный с первым, критический аргумент состоит в том, что понятие развития, отсылающее к идее «естественного», не подходит для определения реальной образовательной политики.

Что касается неоднозначности, то применение понятия «развитие» для выбора целей и содержания образования предполагает, что только некоторые из множества поведенческих изменений могут называться развитием.

Нам следует обосновать это допущение и прояснить условия изменений, связанных с развитием.

Наша позиция была поставлена под сомнение Берейтером (Bereiter, 1970), который утверждает, что определение того, является ли то или иное поведенческое изменение развитием, – это теоретический, а не эмпирический вопрос. Например, исследования Пиаже показывают, что основные арифметические способности (понимание взаимно однозначного соответствия, включение более широкого класса в подкласс, сложение и вычитание как противоположные операции) обычно развиваются естественным образом, без формального или школьного обучения, т. е. представляют собой развитие. Однако таким интеллектуальным способностям можно также эксплицитно обучать с опорой на различные теории обучения, не отсылающие к развитию. Следовательно, говорит Берейтер, называть основные арифметические способности развитием не означает определять их как образовательную цель развития, противоположную целям, не связанным с развитием, например, заучиванием наизусть таблицы умножения.

На это можно ответить, что точка зрения когнитивного развития утверждает, что поведенческое изменение, являющееся развитием, необратимо, обобщающе по отношению к полю реакций, последовательно и иерархично (Kohlberg, 1970). Когда ряд поведенческих изменений соответствует всем этим критериям, их называют стадиями или структурными реорганизациями. Отдельная область поведенческих изменений, вроде основных арифметических способностей, может как соответствовать, так и не соответствовать этим критериям. Энгельман утверждает, что смог искусственно обучить детей «естественно развивающейся» операции сохранения, однако Камия (Kamii, 1971) обнаружил, что так обученные дети соответствуют энгельмановским критериям сохранения, но не соответствуют критериям развития, например, реакция может быть впоследствии забыта или утрачена, она не была обобщена и т. д.

Когда ряд искусственно привитых реакций не соответствует критериям естественного развития, причина состоит не в том, что педагогическое вмешательство вообще несовместимо с изменением, являющимся развитием. Дело в том, что конкретное вмешательство пытается повторять развитие, вместо того чтобы стимулировать его. Вопрос о том, заслуживает ли то или иное образовательное изменение почетного звания «развития», – это вопрос, требующий эмпирического изучения, а не просто разработки теории.

Мы сказали, что развитие может происходить либо естественно, либо в результате спланированной образовательной программы. Как мы показали выше, развитие зависит от опыта. Однако верно, что способ, которым опыт стимулирует развитие (посредством расхождений и совпадений между переживаемыми событиями и структурами переработки информации), –

это не тот же способ, которым опыт программируется во многих формах обучения и педагогического вмешательства. Верно и то, что виды опыта, ведущие к развитию, должны рассматриваться с точки зрения стимуляции, являющейся по своему содержанию или значению скорее общей, чем высоко специализированной.

Поскольку опыт, необходимый для структурного развития, считается *универсальным*, поведение ребенка может развиваться естественно, без запланированного обучения. Но тот факт, что только половина взрослых американцев полностью достигает стадии формальных операций по Пиаже и только 5 процентов достигают наивысшей стадии морального развития, показывает, что естественные или универсальные формы развития не являются неизбежными, а зависят от опыта (Kuhn, Langer, Kohlberg, Haan, 1971).

Если этот аргумент принимается, то он позволяет не только снять обвинение в том, что развитие является неоднозначным понятием, но и ответить на тезис о том, что существуют ненужные формы развития (например, совершенствование навыков воровства).

Такого рода сомнительные типы «развития» не являются развитием в смысле универсальной последовательности или в смысле роста некоторого общего аспекта личности. По словам Дьюи, «не приходится сомневаться, что человек может совершенствоваться... в воровстве... Но если рассматривать рост как образование и образование как рост, то вопрос ставится иначе: содействует или препятствует рост в данном направлении росту вообще» (Дьюи, 2000, с. 339).

Предложив связные аргументы в пользу того, почему универсальные последовательности стадий развития должны определять то, что обладает образовательной ценностью, мы должны рассмотреть, почему такого рода последовательности являются конечными критериями образовательной ценности. Мы также должны рассмотреть, каким образом они связаны с конфликтующими образовательными ценностями. Как универсальное структурное развитие, выступающее целью образования, связано с обыденными определениями информации и навыков, лежащими в основе учебных планов? Очевидно, что многие ценные изменения или формы обучения не являются универсалиями развития. Например, поскольку многие люди, не посещавшие школу, научились читать, способность и мотивация к чтению не определяют универсалию развития; тем не менее нам они кажутся базовой образовательной целью. Мы не можем сделать образовательной целью «рост навыков чтения», как в случае «роста навыков грабежа», просто потому, что это не универсалия развития. Но мы утверждаем, что конечная значимость обучения чтению может быть понята только в контексте более универсальных форм развития. Совершенствование способности читать само по себе не есть развитие, хотя это достижение, в котором отражаются

различные аспекты развития. Ценность или важность чтения обусловлена его потенциальным влиянием на дальнейшее когнитивное, социальное и эстетическое развитие. Как пишет Дьюи, «нельзя не недооценивать отупление и заострение, которые вызывают непрерывное формальное натаскивание в чтении. Следует иметь в виду, что я не выступаю в защиту обывательских нападок на книги и чтение. Вопрос не в том, как избавиться от них, а в том, как сделать их полезными – как использовать их в качестве помощников в интеллектуальной и моральной жизни. Чтобы ответить на этот вопрос, мы должны рассмотреть влияние роста в том или ином специфическом направлении на установки и привычки, которые могут открывать дорогу для развития в других направлениях» (Dewey, 1898, p. 29).

Определение образовательных целей с точки зрения развития должно иметь дело не только с конкурирующими целями, обычно определяемыми без обращения к развитию, но и с тем фактом, что существует множество универсальных аспектов развития. Здесь, как и в случае оценки не связанных с развитием целей, прогрессивный педагог должен рассматривать связь конкретного направления развития с развитием в целом. Например, Камия (Kamii, 1971) создала программу дошкольного обучения, связанную с названиями книг Пиаже: пространство, время, каузальность, число, классификация и т. д. Используя все эти области когнитивного развития, обсуждаемые Пиаже, Камия не утверждает, что они представляют собой отдельные, внутренние образовательные цели. Скорее, она пытается использовать все эти аспекты опыта ребенка, связанного с *общим* когнитивным развитием по Пиаже. Подобное понимание обобщенных стадий когнитивного развития имеет смысл, поскольку Кольберг и Девриз (Kohlberg, DeVries, 1971), а также другие исследователи показали, что существует общий фактор когнитивного развития по Пиаже, отличающийся от общего психометрического интеллекта.

В противоположность психометрической концепции интеллекта рассмотрение интеллекта с точки зрения уровня развития предлагает стандарт или набор целей для дошкольного образования. Оно не предполагает понятие фиксированной способности или «коэффициента интеллекта», остающегося неизменным в процессе развития. В этом смысле уровень развития больше напоминает «достижение», чем «способность», однако тесты уровня развития во многом отличаются от тестов достижений. Понятие уровня развития не разделяет достижение и способность, но разделяет когнитивное достижение (развитие) и когнитивный процесс (или компетентность). Тесты развития измеряют уровень мыслительного процесса, а не затруднительность или правильность продукта мышления. Они измеряют не когнитивное исполнение, а когнитивную компетентность, базовое владение ключевым понятием, а не скорость и ловкость выражения и использования этого понятия в жестких условиях теста.

Психометрическая концепция интеллекта и его понимание с точки зрения уровня развития во многом различаются. Однако на практике эти два типа измерений тесно связаны, что объясняет, почему до сих пор не были установлены четкие теоретические и операциональные различия между этими двумя концепциями интеллекта. Сегодня данные факторного анализа позволяют эмпирически обосновать эти различия (Kohlberg, DeVries, 1971). Помимо того, что психометрические измерения общего интеллекта и «первичных психических способностей» в шестилетнем психологическом возрасте коррелируют с произведенными Пиаже измерениями когнитивного уровня, существует также общий фактор всех тестов уровня развития. Этот фактор не зависит от общего интеллекта или какой-либо специфической психометрической способности. Иными словами, можно разделить понятия психометрической способности и уровня развития или измерения интеллекта. В свете эмпирической разницы измерения когнитивного развития предоставляют рациональный стандарт для педагогического вмешательства, в то время как психометрические тесты интеллекта этого не делают. Тому есть несколько причин:

1. Базовая структура, определяемая при помощи тестов стадии развития, в теории и в эксперименте более восприимчива к педагогическому вмешательству – теория Пиаже – это теория прохождения стадий путем *переживания* структурного дисбаланса.

2. Достижения по Пиаже предсказывают дальнейшее развитие независимо от фиксированного биологического показателя или фактора способности, о чем свидетельствует лонгитюдная устойчивость или предсказание, не зависящее от IQ. Поскольку стадии Пиаже определяют инвариантные последовательности, развитие на одной стадии способствует развитию на следующей.

3. Содержание теста по Пиаже имеет самостоятельную познавательную ценность. Например, если ребенок способен осмысливать явления каузально, а не магически, его способность обладает познавательной ценностью, не зависящей от произвольных культурных требований – это не просто показатель блеска, вроде знания слова «конверт» или «секретарь». Это находит отражение в том факте, что показатели по тесту Пиаже являются качественными; это не произвольные точки на кривой. Способность совершать конкретные мыслительные операции является определенным достижением, будь то в шестилетнем или каком-либо другом психологическом возрасте. Мы можем попросить всех детей рассуждать в терминах логических операций, но мы не можем попросить всех детей иметь высокий IQ.

4. Эта познавательная ценность культурно универсальна, последовательность развития имеет место в любой культуре и субкультуре.

Существование в когнитивном развитии фактора общего уровня позволяет нам переводить конкретные универсальные последовательности

когнитивного развития в образовательные цели. Ценность развития в рамках любой конкретной когнитивной последовательности определяется его вкладом в общее когнитивное развитие.

Теперь нам необходимо рассмотреть связь образовательных целей развития и идеи ускорения развития как задачи образования. Мы отметили, что понимание стадий как «естественных» не означает, что они неизбежны; многие индивиды не достигают более высоких стадий логического и морального мышления. Соответственно, цель развивающего педагога состоит не в ускорении развития, а в обеспечении достижения взрослым наивысшей стадии. В этом смысле сторонник идеи развития заинтересован не в *ускорении прохождения стадии*, а в избегании *задержки на этой стадии*. Исследования морального развития, рассмотренные в другом тексте, показывают, что существует оптимальный период для перехода с одной стадии на другую (Recent research in moral development, 1973). Когда ребенок только достиг определенной стадии, он вряд ли способен реагировать на стимуляцию, побуждающую его переходить на следующую стадию. С другой стороны, после длительного использования данной стадии мышления ребенок склонен «стабилизироваться» на этой стадии и развивать механизмы защиты от противоположной стимуляции. Соответственно, было установлено, что как очень юные, так и очень взрослые дети на данной стадии (по сравнению с возрастной нормой этой стадии) менее отзывчивы и менее способны ассимилировать стимуляцию, побуждающую к переходу на следующую стадию, нежели дети, попадающие в возрастную норму данной стадии. Понятие «открытого периода» не отсылает к специфическому возрасту, оно индивидуально. Ребенок, с опозданием достигший стадии 2, может быть «открыт» для стадии 3 в возрасте, не совпадающем с возрастом другого ребенка, достигшего стадии 2 раньше. Тем не менее можно определить множество возрастных периодов, которые являются «открытыми» для перехода с одной стадии на другую. Избегание задержки как образовательная цель означает осуществление стимулирования в эти периоды, когда возможность развития все еще открыта.

Кроме того, мы должны рассмотреть тесно связанное с первым различие между *ускорением* и *смещением* как целью образования. Пиаже проводит различие между появлением стадии и ее «горизонтальным *смещением*», ее распространением или обобщением на весь диапазон базовых физических и социальных действий, понятий и объектов, к которым данная стадия может быть потенциально применена. В качестве простого примера можно привести конкретную логику или идею сохранения, которая впервые возникает в отношении понятия массы и только позже – в отношении понятия веса и объема. Соответственно, ускорение стадии конкретных операций – это одна образовательная задача, а стимулирование *смещения* конкретного

мышления к новому понятию или явлению – другая. Именно последняя наиболее релевантна для образования. Образование интересуется не столько возрастом появления у ребенка способности мыслить конкретно-логически, сколько наличием логического мышления – степенью, в которой он организовал свой опыт или свой мир логическим образом.

Похоже, что именно появлением такого горизонтального *смещения*, а не возраст первого появления конкретных операций, предсказывает дальнейшее формально-операциональное мышление. Формальное мышление развивается потому, что конкретное мышление представляет собой ограниченную, хотя частично эффективную, стратегию решения множества проблем. Ребенок, никогда не выходящий за пределы конкретного логического мышления и живущий в мире, определяемом произвольными необъяснимыми событиями и силами, будет рассматривать пределы частных решений конкретной логики как устанавливаемые непостижимыми силами, вместо того чтобы искать более адекватную логику для решения необъяснимых проблем.

До сих пор мы обсуждали развитие лишь как общее когнитивное развитие. Согласно теории когнитивного развития когнитивный компонент присутствует в любой форме развития, даже в социальной, моральной и эстетической областях. Однако развитие шире только когнитивно-логического развития. Одной из центральных областей является моральное развитие, определяемое инвариантными стадиями морального рассуждения (Kohlberg, Turiel, 1971; Recent research in moral development, 1973). С одной стороны, эти стадии имеют когнитивный компонент; достижение определенной стадии когнитивного развития по Пиаже является необходимым, но не достаточным условием достижения соответствующей моральной стадии. С другой стороны, стадии морального развития связаны с действием. Было установлено, что принципиальное моральное мышление является предварительным условием принципиального морального действия (Recent research, 1973). По причинам, рассмотренным в настоящей статье, стимулирование стадийного морального развития представляет собой рациональную и этическую задачу образования, поддерживающую, но при этом расширяющую образовательную задачу когнитивного развития как такового (Kohlberg, Turiel, 1971). Программы, эффективно стимулирующие моральное развитие, были уже успешно продемонстрированы (Blatt, Kohlberg, 1973).

Притом что моральное образование, основанное на развитии, расширяет задачу образования, стремящегося к когнитивному развитию, существует более широкая целостность, называемая эго-развитием, частью которой является как когнитивное, так и моральное развитие (Loevinger, Wessler, Redmore, 1970). В частности, в раннем детском возрасте сложно разделить

моральное развитие и эго-развитие. Когнитивное развитие, в смысле Пиаже, тоже связано с эго-развитием, поскольку оба соотносятся с базовыми детскими представлениями о физическом и социальном мире. Многие современные исследования демонстрируют, что развитие эго, т. е. установок и верований по поводу самого себя, предполагает пошаговое параллельное развитие установок и верований по поводу физического и социального мира. Кроме того, оно указывает на определенные стадии эго-развития, определенные Левингером и его коллегами (Loevinger, Wessler, Redmore, 1970), Ван ден Деле (Van den Daele, 1970) и другими исследователями, что предполагает пошаговые параллели с когнитивными стадиями Пиаже, хотя они имеют более социально-эмоциональное содержание. В целом достижение когнитивной стадии по Пиаже является необходимым, но не достаточным условием достижения параллельной эго-стадии. Все дети на данной эго-стадии должны были достичь параллельной когнитивной стадии, но не все дети на данной когнитивной стадии смогут организовать свою Я-концепцию и социальный опыт согласно соответствующей эго-стадии. Таким образом, общая концепция эго-развития как универсального последовательного феномена становится эмпирически осмысленным руководством для определения широких образовательных целей. Более того, не без успеха были запущены пилотные экспериментальные образовательные программы по стимулированию эго-развития на дошкольном уровне и в выпускных классах (van den Daele, 1970; Sprinthall, Mosher, 1970).

Таким образом, образование, направленное на общее когнитивное развитие, как и, возможно, даже образование, направленное на моральное развитие, должно оцениваться в зависимости от его вклада в более общее эго-развитие. При этом мы должны помнить, что «эго-развитие» – психологический термин, обозначающий последовательность, которой тоже должно быть дано философское обоснование. Одним полюсом эго-развития является осознание себя, другим – осознание мира. Расширяется не только «когнитивное» осознание, но и осознание моральное, эстетическое и метафизическое, осознание новых смыслов жизни.

Наконец, мы должны отметить, что в области эго-развития задача «горизонтального смещения» в противоположность ускорению является особенно значимой. Данное различие более точно и устойчиво отражает заботу романтических теоретиков или теоретиков созревания об образовательной задаче «здорового», а не ускоренного прохождения через стадии. В теориях стадий созревания личности возраст ведет к новой стадии независимо от опыта и реорганизаций на предыдущей стадии. В результате образование и опыт становятся ценными не для перехода на новую стадию, а для здоровой или *успешной интеграции* интересов определенной стадии. Наступление новой стадии происходит независимо от опыта; опыт опре-

деляет лишь здоровую интеграцию стадий, которая должна быть целью образования. Не признавая эту точку зрения, теория когнитивного развития соглашается с тем, что преждевременный переход на более высокую эго-стадию без соответствующего смещения в рамках всего детского мира и жизни проблематичен. Говоря психоаналитическим языком созревания, опасность неравномерного или преждевременного эго-развития выражается в дефектах силы эго с последующей склонностью к регрессии. С точки зрения когнитивного развития неадекватное «горизонтальное смещение» представляет собой схожий феномен. В то время как соотношение между «силой эго» и логическим и моральным смещением не очень понятно, есть множество причин верить в то, что они взаимосвязаны. Ребенок, продолжающий мыслить магически или эгоцентрически в определенных областях познания и нравственности, в последующей жизни, скорее всего, будет склонен к своего рода «регрессии» в ситуации стресса.

В заключение отметим, что если широкое понимание развития с точки зрения последовательных стадий все еще является неоднозначным в качестве определяющего образовательные цели, то дело не в его внутренней узости или неоднозначности. Скорее, причина в том, что исследователи только недавно начали проводить лонгитюдные и педагогические исследования, позволяющие сделать это понятие точным и полезным. Когда Дьюи в начале XX века защищал идею образования как развития, большинство американских педагогических психологов придерживались идеологии промышленной психологии или корзины добродетелей, определяющих психическое здоровье. Хотя результаты исследований в области когнитивного развития в последние десятилетия все еще ограничены, они по крайней мере содержат реальное обещание наконец-то воплотить идеи Дьюи в жизнь.

РЕЗЮМЕ И ВЫВОДЫ

Данная работа во многом представляла собой изложение прогрессивной позиции, впервые сформулированной Джоном Дьюи. Эта позиция была психологически прояснена Пиаже и его последователями; ее философские предпосылки были развиты в работах современных аналитических философов, таких как Харе, Ролз и Питерс. Прогрессивный подход к образованию утверждает следующее:

1. Цель образования может быть понята как развитие, интеллектуальное и моральное.

2. Так понятое образование предоставляет условия для прохождения через ряд взаимосвязанных стадий.

3. Такого рода определение образовательных целей и процессов на основе развития требует использования как метода философии или этики, так и метода психологии или естествознания. Обоснование образования как

развития требует философского объяснения того, почему более высокая стадия лучше или адекватнее. Кроме того, прежде чем определять набор образовательных целей на основе философской формулировки этических, научных или логических принципов, необходимо перевести ее в психологическую формулировку стадий развития.

4. Это, в свою очередь, предполагает, что понимание логических и этических принципов является центральной задачей образования. Такое понимание представляет собой философский аналог психологического утверждения о том, что цель образования состоит в развитии индивида путем прохождения через когнитивные и моральные стадии. Для высших когнитивных и моральных стадий характерно то, что ребенок сам конструирует логические и этические принципы, которые, в свою очередь, разрабатываются наукой и философией.

5. Представление об образовании как достижении высших стадий развития, предполагающих понимание принципов, составляло ядро «аристократических» платонических доктрин либерального образования. Эта концепция также лежит в основе предложенной Дьюи идеи демократического образования. Целью демократического образования для всех людей должно быть «развитие свободной и сильной личности». Лишь демократическое образование сможет подготовить свободных людей к совершению фактического и морального выбора, с которым они неизбежно столкнутся в обществе. Демократический педагог должен руководствоваться рядом психологических и этических принципов, которые он открыто предъявляет своим ученикам, побуждая их не только к пониманию, но и к критике. Альтернатива – «педагог-царь», например, модификатор поведения, придерживающийся идеологии контроля за поведением, или учитель-психиатр, придерживающийся идеологии «улучшения» психического здоровья учеников. Ни один из них не предъявляет свою идеологию учащимся, позволяя им оценивать ее достоинства как им вздумается.

6. Идея образования ради развития и образования ради принципов является либеральной, демократической и недогматической. В ее основе лежат открытые методы стимулирования движения через последовательность стадий в направлении, которое универсально для всех детей. В этом смысле образование естественно.

Прогрессивная позиция кажется скорее идеалистической, чем прагматичной, промышленно-профессиональной или приспособленчески-ориентированной, в чем ее часто обвиняли критики прогрессизма, считающие, что она игнорирует «совершенство». Однако идеализм Дьюи находит поддержку в психологических изысканиях Пиаже, который показывает, что все дети, а не только знатные студенты колледжей, являются «философами», стремящимися организовать свою жизнь в соответствии с универсальной смысловой схемой. Это подтверждают данные о том, что большинство учеников достигают успеха в образовательных программах, ориентированных

на развитие. Кроме того, идеализм подхода с позиции развития совместим с идеей о том, что ребенок должен включаться в процесс академического и трудового образования. Дьюи отрицал, что образовательный опыт, стимулирующий интеллектуальное и моральное развитие, можно приравнять к академическому школьному обучению. Он утверждал, что практическое или трудовой образование могло бы способствовать когнитивному и моральному развитию; оно должно предлагаться всем детям, а не только бедным или «отстающим». Наша образовательная система сегодня стоит перед выбором между двумя формами несправедливости: с одной стороны, навязыванием всем произвольного академического образования и, с другой, разделением высшего академического пути и низшего трудового пути. Концепция развития остается единственным способом преодоления этих несправедливостей и обеспечения подлинного демократического образовательного процесса.

ЛИТЕРАТУРА

Дьюи, Дж. Опыт и образование // Дж. Дьюи. Демократия и образование; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского, Н. Н. Михайлова. М. : Педагогика-Пресс, 2000. С. 325–372.

Нилл А. Саммерхилл: воспитание свободой / А. Нилл; пер. с англ. Э. Н. Гусинского, Ю. И. Турчаниновой. М. : Педагогика-Пресс, 2000.

Ausubel, D. Theory and problems of child development / D. Ausubel, E. Sullivan. New York : Grune and Stratton, 1970.

Bereiter, C. Educational implications of Kohlberg's cognitive-developmental view / C. Bereiter // Interchange. 1970. Vol. 1, № 1. P. 25–32.

Bereiter, C. Moral alternatives to education / C. Bereiter // Interchange. 1972. Vol. 3, № 1. P. 25–41.

Bereiter, C. Must we educate? / C. Bereiter. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1973.

Bereiter, C. Teaching disadvantaged children in the preschool / C. Bereiter, S. Englmann. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1966.

Berkowitz, L. Development of motives and values in a child / L. Berkowitz. New York : Basic Books, 1964.

Bettelheim, B. Moral education // J. M. Gustafson [et al.]. Moral education: five lectures. Cambridge : Harvard University Press, 1970. P. 84–107.

Blatt, M. Effects of classroom discussion upon children's level of moral judgment / M. Blatt, L. Kohlberg // Recent research in moral development. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Brandt, R. B. Ethical theory: the problems of normative and critical ethics / R. B. Brandt. Englewood Cliffs : Prentice-Hall, 1959.

Coleman J. S. Equality of educational opportunity / J. S. Coleman [et al.]. Washington : U.S. Department of Health, Education and Welfare, Office of Education, 1966.

Dewey, J. The primary-education fetich / J. Dewey // *The Forum*. 1898. Vol. 25. P. 315–328.

Dewey, J. The psychology of number // *J. Dewey*. John Dewey on education: selected writings / J. Dewey, J. McLellan. New York : Random House, 1964.

Freud, A. The ego and the mechanisms of defense / A. Freud. London : Hogarth Press, 1937.

Fromm, E. Foreword / E. Fromm // *A. S. Neill*. Summerhill: a radical approach to child rearing. New York : Hart, 1960. P. 9–16.

Grotberg, E. Review of research, 1965 to 1969. Office of Economic Opportunity Pamphlet 6108-13 / E. Grotberg. Washington : Research and Evaluation Office, Project Head Start, Office of Economic Opportunity, 1969.

Hall, G. S. The ideal school based on child study / G. S. Hall // *The Forum*. 1901. Vol. 32. P. 24–39.

Hartshorne, H. Studies in the nature of character / H. Hartshorne, M. A. May. Vol. 3. New York : Macmillan, 1928–1930.

Jencks, C. Inequality: a reassessment of the effect of family and schooling in America / C. Jencks [et al.]. New York : Basic Books, 1972.

Kamii, C. Evaluating pupil learning in preschool education: socio-emotional, perceptual-motor, and cognitive objectives / C. Kamii // *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill, 1971.

Kohlberg, L. Early education: a cognitive-developmental view / L. Kohlberg // *Child Development*. 1968. Vol. 39, № 4. P. 1013–1062.

Kohlberg, L. The moral atmosphere of the school / L. Kohlberg // Paper delivered at Association for Supervision and Curriculum Development Conference on the Unstudied Curriculum. Washington, January 9, 1969.

Kohlberg, L. Stage and sequence: the cognitive-developmental approach to socialization / L. Kohlberg // *Handbook of socialization theory and research*. New York : Rand McNally, 1969b. P. 347–480.

Kohlberg, L. Reply to Bereiter's statement on Kohlberg's cognitive-developmental view / L. Kohlberg // *Interchange*. 1970. Vol. 1, № 1. P. 40–48.

Kohlberg, L. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development / L. Kohlberg // *Cognitive development and psychology*. New York : Academic, 1971. P. 151–235.

Kohlberg, L. The contribution of developmental psychology to education: examples from moral education / L. Kohlberg // *Educational Psychologist*. 1973. Vol. 10, № 1. P. 2–14.

Kohlberg, L. (1969). Relations between Piaget and psychometric assessments of intelligence / L. Kohlberg, R. DeVries // *The natural curriculum*. E.R.I.C., 1969.

Kohlberg, L. Moral development and moral education / L. Kohlberg, E. Turiel // *Psychology and educational practice*. Chicago : Scott Foresman, 1971. P. 410–465.

Kohlberg, L. The predictability of adult mental health from childhood behavior / L. Kohlberg, R. LaCrosse, D. Ricks // *Manual of child psychopathology*. New York : McGraw-Hill, 1971. P. 217–284.

Kuhn, D. The development of formal operations in logical and moral judgment. Unpublished mimeo monograph / D. Kuhn, J. Langer, L. Kohlberg, N. Haan. Columbia University, 1971.

Langer, J. Theories of development / J. Langer. New York : Holt, 1969.

Loevinger, J. Measuring ego-development / J. Loevinger, R. Wessler, C. Redmore. San Francisco : Jossey-Bass, 1970.

Mead, G. H. Movements of thought in the nineteenth century / G. H. Mead. Chicago : University of Chicago Press, 1936.

Peters, R. S. Ethics and education / R. S. Peters. Chicago : Scott Foresman, 1968.

Piaget, J. The general problem of the psychobiological development of the child / J. Piaget // Discussion on child development. Vol. 4. New York : International Universities Press, 1960. P. 3–27.

Rawls, J. A theory of justice / J. Rawls. Cambridge : Harvard University Press, 1971.

Recent research in moral development. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Rest, J. Comprehension preference and spontaneous usage in moral judgment / J. Rest // Recent research in moral development. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1973.

Skinner, B. F. Beyond freedom and dignity / B. F. Skinner. New York : Knopf, 1971.

Sprinthall, N. A. Psychological education in secondary schools: a program to promote individual and human development / N. A. Sprinthall, R. L. Mosher // American Psychologist. 1970. Vol. 25, № 10. P. 911–924.

Turiel, E. Developmental processes in the child's moral thinking / E. Turiel // Trends and issues in developmental psychology. New York : Holt, Rinehart and Winston, 1969. P. 99–113.

Van den Daele, L. Preschool intervention through social learning for disadvantaged children / L. Van den Daele // Journal of Negro Education. 1970. Vol. 39. № 4. P. 296–304.