

ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ПЕДАГОГИКИ

Г. Б. Корнетов

ИСТОРИЯ ЗАПАДНОЙ ПЕДАГОГИКИ В XX СТОЛЕТИИ (Часть II. Вторая половина XX века)



УДК 37.012
ББК 74.03(3)

В статье рассматривается генезис и основные тенденции развития педагогической мысли Западной Европы и США во второй половине XX в.

Ключевые слова: государственные системы образования, гуманистическая педагогика, педоцентристская революция, новые школы, бихевиоризм, новый способ педагогического мышления, метод проектов, педагогическая антропология, демократизация, гуманизация.

G. B. Kornetov

A HISTORY OF WESTERN PEDAGOGY IN THE 20TH CENTURY (Part II. The second half of the 20th century)

The article describes the genesis and main tendencies of the development of pedagogical theory of Western Europe and the U.S.A. of the second half of the 20th centuries.

Key words: state system of education, humanistic pedagogy, revolution in centrist pedagogy, new schools, new pedagogical thinking, project method, pedagogical anthropology, democratization, humanization.

(Продолжение)

Во второй половине XX столетия в международных документах по вопросам образования двойное понятие «на-

чальное и общее образование» было вытеснено понятием «базовое образование». При этом произошел перенос акцента с «образования» на «обуче-

ние», с того, что общество должно как бы предоставлять (с бесплатного, обязательного и целенаправленного образования), на то, что требуют члены общества (образовательные возможности, обеспечивающие удовлетворение базовых образовательных потребностей граждан). Исторически эти изменения произошли в три этапа. В том, что касается представления «общего образования», то на первом этапе, охватывающем период с конца 40-х — начала 80-х гг., внимание в мире было приковано главным образом к проблеме ликвидации неграмотности, росли требования расширить начальное образование, особенно в развивающихся странах, получивших независимость. Для второго этапа, длившегося с середины 60-х до конца 70-х гг., был характерен более широкий подход к вопросам ликвидации неграмотности, который стал охватывать «функциональную неграмотность», и одновременно бурно стало развиваться начальное образование. На третьем этапе, начавшемся в 80-е гг. и продолжавшемся по настоящее время, «функциональную грамотность» стали рассматривать как частный аспект «образовательных потребностей», а к «начальному образованию» стали подходить как к составной части «базового образования», в задачу которого входит удовлетворение «базовых образовательных потребностей».

Во второй половине XX в. в странах Запада по-прежнему важной оставалась традиционалистская педагогическая идеология, акцентировавшая внимание на необходимости давать детям в школах фундаментальное

академическое образование, которое формирует базовую культуру личности и позволяет человеку успешно адаптироваться к жизни в демократическом обществе и осваивать разные виды профессиональной деятельности. Только такое образование, по мнению его сторонников, могло обеспечить систематическое усвоение детьми проверенных и отобранных временем образцов культуры из всех важнейших областей человеческой жизни. В странах Запада как альтернатива многим школьным реформам постоянно, и в ряде случаев небезуспешно, выдвигался лозунг «назад к основам». Теоретикам и практикам традиционалистских подходов в образовании присущ предметоцентризм и стремление опереться на директивную педагогику.

После Второй мировой войны на Западе большое влияние на развитие различных педагогических течений оказали идеи Ж. Пиаже, уже в 20—30-е гг. интенсивно исследовавшего особенности проявления и становления когнитивных психических процессов. Швейцарец Ж. Пиаже, создатель генетической психологии и деятель образования (1896—1980), в 1929—1968 гг. занимал пост директора Международного педагогического бюро и с 1929 по 1967 гг. готовил ежегодные речи для МБО, а позднее для Международной конференции по государственному образованию. В этих речах он изложил свои важнейшие педагогические идеи.

Ж. Пиаже видел в образовании ту силу, которая только и может спасти от возможного краха человеческое общество. В воспитании детей он ви-

дел высшее благо всех цивилизаций, которое находится выше всех идеологических и политических разногласий. Излагая свое понимание воспитания, Ж. Пиаже называл принуждение худшим из педагогических методов, придавая значительно большее значение педагогической роли примера. Он придавал исключительно большое значение важности активного участия учеников в обучении, которые должны не заучивать готовые истины, а открывать их для себя заново самостоятельно. Ж. Пиаже утверждал: вся современная психология учит, что интеллект человека развивается из действия. По его мнению, любая педагогическая стратегия должна базироваться на организации исследовательской деятельности учащихся, их активного и самостоятельного экспериментирования. Идеальная школа для Ж. Пиаже — это образовательное учреждение, где отсутствует принуждение, где ученики активно экспериментируют, чтобы реконструировать для себя то, чему предстоит научиться. В школе, решающей сложнейшую задачу подготовки мыслящих экспериментаторов, должны быть справочные материалы, свободно используемые детьми, и отсутствовать обязательные учебники.

Считая, что обучение подчинено законам развития, Ж. Пиаже настаивал на необходимости при решении проблем педагогики опираться на достижения психологии, которая дает научное знание о становлении и функционировании психики человека. Сам Ж. Пиаже, стремясь в течение многих лет раскрыть «эмбриологию интеллекта», изучал развитие челове-

ческого интеллекта с раннего детского возраста. Он получил огромное количество экспериментальных данных, подтверждающих эффективность активных методик обучения, интенсивно разрабатываемых на Западе на протяжении всего XX столетия с момента начала педоцентристской революции.

Идеи Ж. Пиаже оказали влияние на развитие когнитивных подходов к организации школьного образования, акцентирующих внимание на мыслительных процессах, задействованных в процессе учения. По словам американского педагога Д. Петти, «когнитивисты стремятся учесть понимание, которое требует встраивание нового знания в уже существующее. Что значит «понять» какую-либо идею? Это значит суметь объяснить ее, используя другие идеи и понятия... Когнитивная школа утверждает, что сложные вопросы, обучение через практический опыт помогают учащимся сформировать собственное понимание изучаемого материала и научиться использовать его в повседневной жизни... Учение происходит, когда учащиеся конструируют собственное понимание, обычно на основе предшествующих знаний и опыта и, разумеется, благодаря обучению».

У истоков программированного обучения стоял неохевиорист Б. Скиннер (1904–1990), которого в США считают самым влиятельным психологом XX в. Б. Скиннера трактовал образование, как формирование поведения, приносящее преимущества индивиду и другим людям в их дальнейшей жизни. Он обратился к проблеме организации обучения в конце

1953 года. Наблюдая за тем, как на уроке арифметики в начальной школе некоторые ученики быстро решают задачи и маются от безделья, пока учительница помогает другим учащимся выполнять задание, Б. Скиннер пришел к выводу о неэффективности продвижения всех учеников независимо от их подготовки и способностей с одинаковой скоростью при изучении учебного материала. Через несколько дней Б. Скиннер создал обучающую машину, позволяющую закреплять знания. Это событие положило начало движению за обучающие машины и разработке программированного обучения, которое отнюдь не сводилось к использованию обучающихся машин.

Свои педагогические идеи Б. Скиннер целостно изложил в книге «Технология обучения» (1968). Он считал, что бихевиористская схема стимул-реакция не учитывает влияния реакции на поведение. Научение — последовательное наведение на нужную реакцию. Главным средством формирования поведения является подкрепление. Система программированного обучения, основанная на получении и подкреплении желаемых реакций. Б. Скиннер указал на необходимость перейти от подкрепления формирования у учащихся требуемых форм поведения посредством негативного педагогического подкрепления (низкой оценки, критики, насмешки, замечания, выговора, угрозы, физического наказания и т. п.) к более эффективным, позитивным. По его мнению, «в хаосе отрицательных воздействий правильный ответ становится сам по себе незначительным событием, и эффект

его теряется среди волнений, скуки, нарушений дисциплины, которые являются неизбежными следствиями такого негативного контроля».

Б. Скиннер сделал вывод о необходимости незамедлительного подкрепления желаемых реакций учеников со стороны педагога, ибо даже разрыв в несколько секунд между реакцией и подкреплением ослабляет эффект подкрепления. Он подчеркивал важность подкреплять каждый шаг ученика, у которого формируется требуемое конечное сложное поведение.

Педагогические искания на Западе в последней трети XX в. во многом были определены мировым кризисом образования, ставшим составной частью глобальных изменений человеческой цивилизации. В 1969 г. в США состоялась международная конференция «Мировой кризис в образовании». На конференции особо подчеркивались возможные негативные последствия отставания реорганизации образования от изменений в других социальных областях. На рубеже 60—70-е гг. XX столетия ясно обозначился глобальный кризис образования, который объединил два различных по своей природе кризиса этой сферы общественной жизни.

Сущность первого кризиса раскрыл американский исследователь Ф. Кумбс в книге «Кризис образования в современном мире», изданной в 1968 г. по результатам большого коллективного исследования. Ф. Кумбс показал, что мировое сообщество не способно в сколько-нибудь обозримом будущем решить задачу обеспечения всеобщего образования для детей

школьного возраста, так как темпы роста населения превышают темпы роста численности школьников, и, соответственно, возрастает количество детей, которым предстоит вырасти, не посещая школу. Возникает необходимость коренным образом реформировать школу, привести ее в соответствие новым требованиям: «Подобно тому как взрослый человек не может носить одежду, которая годилась ему в детстве, так и система образования не может противостоять требованиям перемен в то время, когда все вокруг изменяется».

Второй кризис образования был связан с началом становления постиндустриального общества. Его сущность раскрыл американский футуролог А. Тоффлер в 1970 г. в книге «Футушок». По мнению А. Тоффлера, в наступающем постиндустриальном обществе в условиях все ускоряющихся социальных перемен уклад жизни меняется чаще, чем происходит смена поколений, знания, умения и навыки, получаемые в школе, быстро устаревают. Школа перестает быть транслятором культуры. Новые учебные планы уже в момент прихода в школу не соответствуют времени. А. Тоффлер утверждал, что в новых условиях человек должен быть способен и готов учиться на протяжении всей жизни, меняя виды деятельности и привычные стереотипы поведения. В школьном обучении акцент следует перенести с усвоения фиксированных знаний, умений и навыков на освоения способов деятельности.

В 1971 г. была создана Международная комиссия по разви-

тию образования, которой руководил Эдгар Фор. В докладе «Учиться быть. Мир образования сегодня и завтра», подготовленном Комиссией и опубликованном в 1972 г., был сделан вывод о том, что «академическая модель школы, в которой доминирующее место занимали письменное слово, запоминание, развитие формально-логического мышления, устарели и не отвечает современным требованиям». Комиссия выдвинула идею так называемого «обучающего общества» и рекомендовала придерживаться «определяющего принципа образовательной политики», в соответствии с которым «каждый человек должен иметь возможность продолжить образование на протяжении всей жизни». Комиссия подчеркнула, что «идея образования на протяжении всей жизни является краеугольным камнем обучающего общества». Она обратила внимание на то, что «образование на протяжении всей жизни — это не образовательная система, а принцип, лежащий в основе всей организации системы, и который, соответственно, должен составлять основу развития каждой из ее составных частей». В докладе Э. Фора говорилось: «Мы предлагаем пожизненное образование в качестве ключевой компетенции для образовательной политики на грядущие годы как для развитых, так и развивающихся стран». На международном уровне это предложение стало источником зарождения идеи об «образовании на протяжении всей жизни».

Мировой кризис образования, активизировавший поиск новых подходов к его организации и осуществ-

влению, стимулировал радикальную критику сложившихся педагогических стереотипов. Понимание образования как эффективного механизма освобождения угнетенных предложил бразильский педагог П. Фрейре (1921—1997), стремившейся не только решить проблему неграмотности, но и средствами образования помочь людям стать свободными субъектами собственной жизни. Свою концепцию он разработал в 50-е гг. и подробно изложил в первой половине 70-х в книгах «Педагогика угнетенных», «Образование критического сознания», «Образование как педагогика освобождения» и др.

По убеждению П. Фрейре, образование должно способствовать освобождению человека, принятию им на себя полной ответственности за условия своего существования; оно должно содействовать ему стать самим собой, жить в соответствии со своей сущностью. Такой человек находится в состоянии диалога с другими людьми, постоянно размышляет и действует. Опыт, образующий его личность, складывается из разрешения его жизненных проблем. Само образование для П. Фрейре есть прежде всего равноправный диалог учителя и ученика, в ходе которого дискутируются проблемные, взятые из жизни ситуации, что приводит не только к овладению обучающимися знаниями, выработке умений и навыков его использования и понимания, но и включению в практику свободного обсуждения, приучению к свободе. Образование оказывается и процессом критического осмысления условий существования, и средством

развития способности принятия решений. Свои педагогические идеи с огромным успехом П. Фрейре дважды опробовал в Бразилии в начале 60-х и значительно более широко в 80-е — начале 90-х гг., а также в разные годы в Чили и в ряде африканских государств. Идеи П. Фрейре вызвали широчайший международный резонанс. Его опыт пристально изучают в самых разных странах.

К числу наиболее радикально настроенных демократических мыслителей последней трети XX в., яростных критиков современного социального мира, его самосознания и образовательных институтов, педагогические идеи которых получили широчайший международный резонанс, относится И. Иллич (1926—2002). Он родился в хорватской семье в Вене; служил священником в Нью-Йорке. Работал в Пуэрто-Рико, Мексике; в 1969 г. отказался от сана священника. В 1971 г. в книге «Освобождение от школ» он доказывал, что существующая школа «приучает путать процесс и сущность. Как только это случается, в силу вступает новая логика: чем больше обучения, тем лучше результаты, а стало быть, успех обеспечивается эскалацией. Учащийся, таким образом, приучается путать преподавание с учением, продвижение из класса в класс с образованием, диплом с компетентностью, а бойкость речи со способностью сказать что-то новое». Он утверждал, что «общественное образование только выиграло бы при избавлении общества от само собой разумеющейся обязательности школ, равно как выиграли бы в результате аналогичных

процессов семья, политика, безопасность, вера и общение». И. Иллич доказывал, что «не только образование стало школьным, школьной стала сама социальная действительность», что «богатый и бедный одинаково зависят от школ и больниц, которые руководят их жизнью, формируют их мировоззрение и вместо них решают, что законно, а что нет». Он писал: «Школа захватывает деньги, людей и добрую волю, предназначенные для образования, а, кроме того, не дает другим социальным институтам брать на себя образовательные задачи. Работа, досуг, политика, переселение в города и даже семейная жизнь — все полагаются теперь на школы в формировании требуемых ими знаний и навыков вместо того, чтобы становиться средствами образования». Школа осуществляет множество таких скрытых функций, как «охрана и опека, селекция, идеологическая обработка и обучение».

И. Иллич ставил задачу освобождения общества от школ. Он писал: «Взяться за освобождение общества от школ — значит признать двойственную природу учения. Сведение образования к одним лишь практическим навыкам было бы катастрофой; необходимо уделять внимание всем видам учения. Однако если даже для освоения практических навыков школа оказалась неподходящим местом, то еще хуже она служит делу приобретения образования. Обе эти задачи школа решает скверно — отчасти потому, что не различает их. Низкая эффективность школы в обучении практическим навыкам непосредственно связана с ее учебным планом. Программа,

направленная на совершенствование какого-либо определенного умения, обязательно связана с какой-нибудь совершенно посторонней задачей. Так, продвижение в изучении истории зависит от успешности освоения математики, а право пользоваться спортплощадкой — от посещения занятий. Еще хуже школы умеют создавать условия для открытого, исследовательского применения приобретенных умений, что называется, для «либерального образования». И дело главным образом в том, что, став обязательными, школьные годы превращаются в «посещение ради посещения»: подневольное пребывание в обществе учителей во имя сомнительного удовольствия и дальше пребывать в этой компании». Отсюда вывод: «Мы должны меньше полагаться на специальную подготовку с помощью школы, мы должны найти большее количество способов учиться и преподавать: образовательные свойства всех учреждений должны опять возрасти».

Рисуя свой идеал институтов образования, И. Иллич писал: «Хорошая образовательная система должна иметь три цели: она должна давать всем, кто хочет учиться, доступ к имеющимся ресурсам в любое время их жизни независимо от возраста; позволять всем поделиться своими знаниями с теми, кто хочет научиться этому от них; наконец, предоставлять каждому желающему возможность ознакомиться с проблемами общества и обсудить их. Такая система потребует применения к образованию конституционных гарантий — учащихся нельзя будет вынуждать подчиняться обязательному учебному

плану или дискриминировать на основании того, обладают ли они свидетельствами или дипломами. Нельзя вынуждать людей поддерживать путем регрессивного налогообложения огромный профессиональный аппарат педагогов и здания, которые фактически ограничивают возможности общественности для учения услугами профессионалов, предлагаемыми на рынке. Система должна использовать современные технологии, создающие возможность свободы высказывания, свободы собраний и свободы печати, действительно универсальные и, следовательно, полностью образовательные».

И. Иллич четко определяет четыре «канала учения» или «обмена знаниями, которые при изменении способа учения могут сохранить все свои необходимые ресурсы. Ребенок растет в мире вещей, окруженный людьми, которые служат ему примерами и моделями навыков и ценностей. Он находит сверстников, с которыми может спорить, соревноваться. Сотрудничать и обсуждать; если ребенку повезет, он встретится с критикой со стороны опытных старших, которые действительно заинтересованы в его продвижении. Предметы, модели, сверстники и старшие — это четыре ресурса, и все они требуют разных соглашений о свободном доступе к ним каждого человека».

Идеи П. Фрейро и И. Иллича оказали огромное влияние на становление так называемой западной критической педагогики. Ее представители от исследования вопросов методики преподавания и педагогического мастерства обратились к критическому анализу того политического поля, в

котором действует учитель, к осмыслению базовых проблем идеологии образования. По мнению П. Мак-Ларена, одного из лидеров критической педагогики, «задача современной педагогики состоит в том, чтобы оздоровить школьный климат, создать такое образовательное пространство, которое способно позитивно воспринимать прогрессивные инициативы, направленные на то, чтобы широко внедрять в жизнь принципы социальной справедливости». П. Мак-Ларен обращает внимание на то, что «сила революционной критической педагогики заключается прежде всего в том, что она решительным образом встает на защиту жертв любых форм социального угнетения и неравенства. Она стремится превратить наши школы в центры интеллектуальной свободы, где открыто и смело поднимаются и обсуждаются любые животрепещущие вопросы — будь то вопросы международных отношений или образовательной политики. Педагогика такого типа не только призывает всех угнетенных встать на защиту своих прав, но и дает им возможность эффективно отражать контратаки системы за счет понимания стратегии и тактики противника, а также за счет собственной политической организации».

С требованием радикального пересмотра установок традиционного педагогического сознания и практики воспитания в последней трети XX столетия выступили представители антипедагогики (К. Берейтер — США, Э. фон Браунмюль, К. Рутчки, Х. фон Шенебек — Германия, М. Манони — Франция, А. Миллер — Швейцария).

В отличие от П. Фрейре, И. Иллича, идеологов критической педагогики, антипедагогика отказалась от ориентации на социальное реформаторство посредством использования механизмов социализации в пользу узкого психологизма и сосредоточилась на обосновании необходимости создания условий для проявления спонтанных интенций природы человека.

Антипедагоги, опираясь на психоаналитическую концепцию невротизирующего влияния культуры на человека, пытались доказать, что воспитание, являющееся системой травмирующего контроля, абсолютно вредно и направлено против личности воспитанника, ибо насилует и подавляет ее, препятствует проявлению собственных интенций человека, разрушает его психическое здоровье. В 1980 г. А. Миллер, излагая кредо антипедагогики, писала: «Мое глубокое убеждение в том, что любое воспитание приносит вред, основывается на следующем опыте: все педагогические рекомендации более или менее отчетливо свидетельствуют, что за ними скрываются многочисленные, по-разному выраженные потребности воспитателей, удовлетворение которых лишь препятствуют свободному развитию детей, это происходит даже в тех случаях, когда взрослые искренне убеждены в том, что действуют исключительно в интересах детей. Педагоги... стремятся овладеть душой ребенка, изменить ее и вообще превратить ребенка в свое «второе Я» ради достижения каких-то мифических «священных» целей. Тем самым они не позволяют ему свободно выражать свои чувства и одновремен-

но упускают свой собственный шанс чему-то научиться».

Нарастающая скорость изменений в обществе обуславливает невозможность для взрослых передавать детям культуру, которая могла бы стать реальной опорой в их индивидуальной жизни, что ставит под сомнение целесообразность сложившегося школьного обучения. Антипедагоги отстаивали необходимость создания условий для свободного самовыражения детей, поддержки их спонтанного развития, видя в этом важнейшее условие гуманизации общественной жизни. С их точки зрения, педагогика должна способствовать утверждению эмансипации человека.

Одновременно с попытками радикального переосмысления образования во второй половине XX в. были предприняты новые попытки его гуманистической интерпретации. К числу наиболее интересной из них относится гуманистическая педагогика американского психолога, психотерапевта, автор недирективной, человекоцентрированной психотерапии К. Роджерса (1902—1987). Известность К. Роджерса как психолога и психотерапевта неуклонно возрастала с середины 40-х гг. В 1982 г. он был признан самым влиятельным американским психологом, а в год своей смерти выдвинут на соискание Нобелевской премии Мира. Идеи человекоцентрированного подхода в образовании К. Роджерс изложил в 1969 г. в книге «Свобода учиться».

К. Роджерс утверждал, что гуманность — это самое важное в школе, и ставил задачу помочь развитию наших

наиболее ценных естественных ресурсов — умов и сердец детей. Обращая особое внимание на демократические основания человекоцентрированного подхода в образовании, К. Роджерс подчеркивал, что человекоцентрированный способ существования в образовательной ситуации есть нечто такое, во что человек вырастает. Это набор ценностей (трудно приобретаемых) в котором главное внимание уделяется человеческому достоинству, важности личного выбора, значению ответственности, радости творчества. Это философия, построенная на демократических основаниях, обеспечивающих права каждого человека.

Анализируя ситуацию в образовании середины XX в., К. Роджерс обратил внимание на то, что в школу приходит все больше и больше детей, лишенных учебной мотивации, а у учителей отсутствуют возможности удовлетворить растущие потребности учащихся. Те же дети, которые действительно приходят в школу с желанием учиться, быстро утрачивают его, погружаясь в мир предписанных правил, тестов, соревнований и прочей школьной рутины. Знания передаются в виде заранее отмеренных доз по 45 минут, лишенных какой-либо взаимосвязи. Школьники изучают разрозненные факты, прочитывают обязательные для всех отрывки текстов, все должны уложиться в одно и то же время, отводимое на фронтальную работу, они должны осваивать естественно-научные дисциплины, не проводя никаких лабораторных работ. От учащихся заведомо ожидают пассивности.

К. Роджерс крайне негативно относился к широко распространенной точке зрения, согласно которой деятельность преподавателя включает в себя поддержание порядка в классе, изложение фактов (обычно посредством лекций или учебников), прием экзаменов и выставление отметок. Преподавание, согласно К. Роджерсу, — это сравнительно маловажная и сильно переоцениваемая деятельность. Видя цель преподавания в том, чтобы способствовать учению, под учением он понимал ненасытную любознательность, которая движет умом подростка, стремящегося усвоить все, что он может увидеть или услышать или прочитать по теме, имеющей для него личностный смысл. Учение, согласно К. Роджерсу, должно быть значимо, осмыслено, основано на личном опыте. Особенности такого учения являются, во-первых, личностная вовлеченность: целостный человек (со всеми его чувствами и когнитивными особенностями) погружается в учение как в некоторое событие. Во-вторых, самоинициируемая вовлеченность. Даже если побуждение (стимул) приходит извне, чувство открытия, постижения, схватывания и понимания приходит изнутри. В-третьих, проникающая способность учения. Оно изменит поведение, установки и, возможно, даже личность того, кто учится. В-четвертых, ученик сам оценивает событие учения. Учащийся знает, отвечает ли учение его потребности, ведет ли оно к тому, что он хочет узнать, проливает ли оно свет на какую-то область, ранее покрытую тьмой незнания. В данном случае источник оценки опре-

деленно находится в самом учащемся. Сущность оценки составляет смысл. Следовательно, смысл учения встроен в целостный опыт учащегося.

Все учителя, считал К. Роджерс, предпочитают фасилитировать, т. е. обеспечивать, активизировать, поддерживать этот целостный тип учения, а не тот, который подобен заучиванию бессмысленных слогов. И все же подавляющее большинство школ находятся в плену традиционного, общепринятого подхода, делающего осмысленное (значимое) учение нежелательным, если не невозможным. Реализуя систему обучения, в которую входят: предписанное содержание образования, единые требования ко всем учащимся, лекционная форма (как приоритетный способ преподавания), стандартные тесты, обеспечивающие внешнее оценивание всех учащихся, и обычная система отметок мы практически гарантированно оторваны от осмысленного учения. Основными установками фасилитирующего учения являются, во-первых, подлинность (фасилитатор должен вести себя реальный человек, быть искренним в проявлении своих чувств); во-вторых, одобрение, доверие по отношению к ученику, безусловное принятие его как автономной личности, обладающей собственной ценностью; в-третьих, эмпатическое понимание (способен внутренне понять реакции ученика, когда он чувствует, как процесс учения воспринимается учеником).

К. Роджер подчеркивал необходимость обеспечивать демократический характер класса, как особого сообщества. Социальная основа жизни класса

создается точно так же, как и социальный договор, являющейся частью демократических основ нашего общества. В школьной системе, функционирующей по принципу сверху вниз, каждый член иерархии передает приказы и распоряжения тем, кто находится уровнем ниже. Этот нисходящий поток завершается в классе, так что вклад учителей и учащихся в те решения, которые непосредственно влияют на них, оказываются минимальными. Попытка создать в классе социальную основу сотрудничества, исключив из этого процесса 99 % его участников, прямо противоречит всему тому, что мы знаем о создании гуманных межличностных отношений. В этом случае учащиеся начинают рассматривать правила как ваши, а не наши.

Педагогические идеи К. Роджерса оказывали и оказывают все возрастающее влияние на теорию и практику образования во многих странах мира. В 1970-х гг. в США был осуществлен ряд широкомасштабных экспериментов, показавших продуктивность этих идей.

Стремление гуманизировать и демократизировать образование в конце XX в. развивалось на фоне усилий международного сообщества по обеспечению возможностей получения образования каждым человеком. В марте 1990 г. в Джонтъене (Таиланд) на Всемирной конференции «Образование для всех» была принята Всемирная декларация об образовании для всех. В Декларации обращалось внимание на необеспеченность права каждого человека на образование. В документе отмечалось, что в мире свыше 100 млн. детей не имеют возмож-

ности получить образование и свыше 960 млн. взрослых являются неграмотными; ставилась задача создания условий удовлетворения базовых образовательных потребностей каждым человеком. Декларация, провозглашая, что базовое образование является не самоцелью, а «фундаментом для последующего образования в течение всей жизни и развития человека, на котором страны смогут систематически обеспечивать образование и учебную подготовку дополнительных уровней и типов», содержала определение базовых образовательных потребностей. В ней говорилось, что «эти потребности охватывают как необходимый объем навыков (умение читать, писать, владение устной речью, умение считать и решать задачи), так и основное содержание обучения (знания, профессиональные навыки, ценностные установки и воззрения), которые необходимы людям для выживания, развития всех своих способностей, существования и работы в условиях соблюдения человеческого достоинства, всестороннего участия в развитии, повышения качества своей жизни, принятия всесторонне взвешенных решений и продолжения образования».

В 1996 г. Международная комиссия по образованию для XXI в. под председательством Ж. Делора опубликовала доклад «Образование: скрытое сокровище». В Докладе подчеркивается решающая роль образования в деле развития личности на протяжении всей ее жизни, а также развития всего общества. Главная задача образования — дать возможность всем без исключения проявить

свои силы и таланты и весь свой творческий потенциал, что подразумевает для каждого возможность реализации своих личных планов. По мнению авторов Доклада, следует продвигать концепцию образования на протяжении всей жизни человека со всеми ее преимуществами — гибкостью, разнообразием и доступностью во времени и пространстве. Образование на протяжении всей жизни основывается на четырех столпах, которыми являются четыре ведущих компетенции: научиться познавать (*learning to know*), научиться делать (*learning to do*), научиться жить вместе (*learning to live together*), научиться существовать или жить (*learning to be*).

Необходимо по-новому осмыслить и расширить концепцию непрерывного образования. Подобное образование, помимо необходимости адаптации к изменениям в профессиональной деятельности, должно превратиться в процесс непрерывного развития человеческой личности, знаний и навыков, а также способности вносить суждение и предпринимать различные действия. Оно должно позволить человеку понять самого себя и окружающую его среду и содействовать выполнению его социальной роли в процессе труда и жизни в обществе. Следует говорить о необходимости движения к «обществу образования», так как на протяжении всей общественной и личной жизни человеку есть чему научиться. Особое внимание обращается на желательность того, чтобы школа привила вкус к образованию, научила получать удовольствие от учебы, создавала возможность научиться

учиться, развивала любознательность. Начиная со ступени базового образования, следует прививать вкус к учебе, жажду и радость познания, желание и возможность получить доступ к такому образованию, а затем к непрерывному образованию.

Итоги десятилетней работы по реализации «Всемирной декларации об образовании для всех» мировым сообществом были подведены в апреле 2000 г. на Всемирном форуме по образованию в Дакаре (Сенегал) в документе «Дакарские рамки действия (Образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств)». Отмечено, что, несмотря на достигнутые успехи, в мире в 2000 г. более 113 млн. детей не имеют доступа к начальному образованию, а 880 млн. взрослых неграмотны. В Документе было уточнено понятие «базовые образовательные потребности». В нем говорилось: «Любой ребенок, юноша и девушка, а также взрослый обладает как человек правом на образование, удовлетворяющее его базовые образовательные потребности в самом высоком и полном смысле этого понятия, т. е. на образование, дающее ему возможность научиться познавать, действовать, жить вместе с другими и существовать. Речь идет об образовании, направленном на раскрытие талантов и потенциала любого человека и развитие личности обучающихся с тем, чтобы люди могли улучшить собственную жизнь и преобразовать свои общества».

На рубеже 1960–70-х гг. возникло понятие «общества знания», получившее развитие в 90-е гг. В 2005 г.

ЮНЕСКО опубликовало всемирный доклад «К обществам знания», в котором было детально раскрыто содержание этого понятия, а также определены роль и место образования в обществах данного типа. В Докладе подчеркивается, что общества знания — это общества, источником развития которых является собственное многообразие и собственные способности. В отличие от понятия информационного общества, которое основывается на достижениях технологии, понятие общества знания подразумевает более широкие социальные, этические и политические параметры. В обществах знания каждый человек должен будет уметь свободно ориентироваться в потоке информации, который нас захлестывает, и развивать когнитивные способности и критический ум, чтобы отличать «полезную» информацию от бесполезной. Лежащий в основе общества знания подход ориентирован на «развитие человечества» и «расширение прав и возможностей» и призван обеспечить более эффективное осуществление общепризнанных прав и основных свобод, повышая при этом эффективность борьбы с бедностью и эффективность политики развития. Расцвет общества знания требует создания новых связей между знанием и развитием, при этом знание остается одновременно инструментом удовлетворения экономических потребностей и полноценной составляющей развития. В связи с этим, политическая, экономическая и социальная динамика, которая поддерживает расцвет общества знания, наглядно демонстрирует неразрывную связь, объединяющую

борьбу с бедностью и защиту и поощрение гражданских и политических свобод. Молодежь в обществах знания призвана сыграть ключевую роль, так как чаще всего именно она находится в авангарде практического использования новых технологий и способствует их внедрению в повседневную жизнь. Говоря об особенностях обучения в обществах знания, в докладе обращается внимание на то, что великое новое явление нашего современного мира заключается в беспрецедентном повышении ценности неизвестного, переменного, нового. Трансформация символично берет верх над постоянством, отрыв над преемственностью, иногда и ценой нестабильности и чувства незащищенности. По определению, обучающееся общество не может быть обществом единственной информации. При возможной избыточности, которую несет в себе генерализация всемирного информационного сообщества, понятие обучения (*learning*) вводит измерение критического суждения, оно позволяет нашим обществам надеяться на возможность усвоения значительного объема знаний, которые в них регулярно нарабатываются.

История западной педагогики XX в. свидетельствует о нарастании гуманистических и демократических тенденций в развитии теории и прак-

тики образования. Все более фокус педагогических исканий, государственной образовательной политики и деятельности учебно-воспитательных учреждений сосредотачивается на создании условий для развития отдельной личности с ее уникальным потенциалом и индивидуальными запросами. При этом сохраняется стремление к формированию необходимой базовой культуры человека, лежащей в основе его жизненного самоопределения и создающей возможность для овладения различными видами деятельности. Переход от индустриальной к стремительно меняющейся постиндустриальной цивилизации, пронизанной информационными технологиями, открывает не только принципиально новые возможности для организации процесса обучения, но требует подготовки человека к жизни в условиях, когда знания катастрофически устаревают, когда часто приходится менять профессию, когда подготовка к будущему не может ограничиваться опытом освоения прошлого. В то же время массовая школа во многом продолжает оставаться одним из самых консервативных общественных институтов, что, с одной стороны, сдерживает темпы социокультурной динамики, а с другой, — создает дополнительный баланс прочной стабильности.

Список литературы

1. Петти, Д. Современное обучение: практическое руководство / Д. Петти ; пер. с англ. — М. : ЛомоносовЪ, 2010. — 622 с.
2. Скиннер, Б. Ф. Наука об учении и искусство обучения / Б. Ф. Скиннер //

Программированное обучение за рубежом ; пер. с англ. — М. : Высшая школа, 1968. — С. 32—46.

3. Кумбс, Ф. Кризис образования с современным миром / Ф. Кумбс ; пер. с англ. — М. : Прогресс, 1970. — 486 с.

4. Иллич, И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир / И. Иллич. — М. : Просвещение, 2006. — 160 с.

5. Мак-Ларен, П. Жизнь в школах: введение в критическую педагогику / П. Мак-Ларен ; пер. с англ. — М. : Просвещение, 2007. — 417 с.

6. Миллер, А. Воспитание, насилие и покаяние / А. Миллер ; пер. с нем. — М. : Класс, 2010. — 296 с.

7. Роджерс, К., Фрейберг Д. Свобода учиться / К. Роджерс, Д. Френберг ; пер. с англ. — М. : Смысл, 2002. — 527 с.

8. Всемирная декларация об образовании для всех (рамки действия для удовлетворения базовых образовательных потребностей); Джомтьен, 5—9 марта 1990 г. // Законодательство об образо-

вании: документы международного права по вопросам образования. — М. : Готика, 2003. Т. 1. — 560 с.

9. Образование: скрытое сокровище. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века. — Париж : Издательство ЮНЕСКО, 1996. — С. 19—20.

10. Дакарские рамки действий (образование для всех: выполнение наших коллективных обязательств); Дакар, 28 апреля 2000 г. // Законодательство об образовании: документы международного права по вопросам образования. — М. : Готика, 2003. Т. 1. — 560 с.

11. К обществам знания: всемирный доклад ЮНЕСКО. — Париж : Издательство ЮНЕСКО, 2005. — 239 с.

12. Learning to be. The world of education today and tomorrow. Ed. E. Foure. — Paris : UNESCO, 1972. — P. 184—185.