

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЕ ОСНОВЫ БУРЖУАЗНЫХ КОНЦЕПЦИЙ ОБУЧЕНИЯ

Г. И. ПЕТРОВА

(Представлена научным семинаром кафедры научного коммунизма)

Обращение к буржуазным теориям обучения показывает, что уже наличие множества их (теория дисциплинирования умственной деятельности, теория свободного воспитания, гербартизм, интеллектуализм, гештальт-теория, бихевиоризм, кибернетические теории и т. д.) говорит о слабости их мировоззренческой основы, ибо находится почва для колебаний, смены одних установок другими, переход с одних позиций на противоположные. Сами буржуазные ученые, имея в виду современную ситуацию в системе образования и обучения, подчеркивают, что эти институты заражены всеобщей стихией и кризисом¹. Кризис образования является одновременно и продуктом кризиса буржуазной мысли в целом и одной из его причин. Среди буржуазных авторов открыто признают наличие кризиса в обучении и образовании Ф. Кумбс (он так и называет свою монографию «Кризис образования в современном мире (системный анализ)»), Дж. Брунер, Маргарет Мэкай, Ф. Махлуп². Этому была посвящена дискуссия-обсуждение проблемы обучения, прошедшая на страницах буржуазного журнала «Субботний обзор» в 1970 г.³, конференции в Вильямсбурге (штат

¹ См.: Джон Никольс. Письма к редактору отдела образования. (на англ. яз.). «Субботний обзор», № 15, 1970, стр. 44: «Во время основательного кризиса во всех сторонах общественной жизни... все-таки есть еще одна область, где общество сохраняет направленное влияние. Эта область есть образование. Но и она постепенно ускользает из-под общественного влияния».

См. также: М. Мэкай. Образование в исследовательском обществе (введение в философию образования). Х., 1966, (на англ. яз.), где на стр. 5-12 автор говорит о «богатом обществе», в котором образование терпит кризис.

² Ф. Кумбс. Кризис образования в современном мире (системный анализ). М., 1970; Дж. Брунер. Процесс обучения. М., 1962; Дж. Брунер. По направлению к созданию теории обучения (на англ. яз.), Кембридж, 1966; М. Мэкай. Указ. работа; Ф. Махлуп. Производство и распространение знаний в США. М., 1966.

³ См., например, статьи: Дж. Касс. Выгоды и потери в образовании (на англ. яз.). — «Субботний обзор», № 15, 1970, стр. 39—40; В. В. Стретч. Подъем «свободной школы» (на англ. яз.). — «Субботний обзор», № 20, 1970; ст. Беатрисы и Рональда Гросс. Подъем «свободной школы» (на англ. яз.). — «Субботний обзор», № 16, 1970.

Дж. Касс в указанной статье приводит слова президента школьного правления А. Холидей: «Основная причина для контакта государства с частными фирмами заключается в грубых просчетах, потерях в области образования... Сохранение комплекса проблем есть причина сегодняшнего беспокойства за процесс обучения».

Вирджиния) в октябре 1967 г. и в Калифорнии в апреле 1969 г. Проблемы, связанные с преломлением структуры знания в учебном предмете, являлись также темой обсуждения двух симпозиумов, состоявшихся в США за последние несколько лет.

Естественно, что в материалах дискуссий и конференций, в целом в литературе по настоящим вопросам есть попытки анализа создавшегося положения. В качестве причин кризиса в обучении называются демографический взрыв после II мировой войны, информационный взрыв в условиях научно-технической революции, малые сроки обучения по сравнению с необходимыми для усвоения и отражения всех тех процессов, которые характеризуют научно-технический прогресс. Как правило, в поисках путей выхода из кризиса обращается внимание только на педагогические проблемы обучения и образования.

Нельзя не отметить, что отдельные положения в этой области представляют большой интерес, отражая новые течения в философии и психологии мышления. Социальные и педагогические последствия научно-технической революции заставляют буржуазных ученых обращать внимание на логическую и психологическую сторону процесса познания в обучении. Однако интерпретация этих вопросов не всегда последовательна и часто уводит в решение административно-организационных проблем. Так, Джеймс Касс в упомянутой статье сообщает о массе мер, которые предпринимаются государством совместно с частными фирмами в деле улучшения педагогической системы: создание индивидуализированных программ, обучение учителей, работа с родителями, стимулирование обучающихся премиями и т. д.

Поиски буржуазных ученых совершенно оправданы. Отдельные предложения нельзя сбрасывать со счета: они играют немаловажную роль в обучении, отражая педагогический подход к проблеме. Но дело в том, что сама педагогика всегда имеет определенные мировоззренческие основы, которые как метатеория обуславливают процесс и структуру обучения. Именно эти основополагающие проблемы в анализе кризиса в образовании не затрагиваются буржуазными исследователями. Мало того, иногда прямо отрицается связь образования с философией. «Я признаю негодным подход, который пытается соединить философию образования с признанными школами мысли в эпистемологии, с, например, реализмом, идеализмом или прагматизмом. Нет различия между интерпретацией образования тех, кто верит, что единственно идеи действительны (идеализм), и тех, кто признает, что действительным является мир чувственного опыта (реализм)»⁴.

Сами буржуазные ученые в отдельных случаях вынуждены признать, что решение педагогических проблем — это не совсем то, что должно вывести образование из кризиса, что «фундаментальный исход лежит где-то в другом месте»⁵. «Мир образования стал настолько сложным, а его состояние настолько серьезным, что этот мир нельзя охарактеризовать, пользуясь только педагогической терминологией»⁶, — пишет Ф. Кумбс.

Истоки и причины, обусловившие современное состояние системы образования и обучения в буржуазном мире, определяются социальны-

⁴ М. Мэкай. Указ. раб., стр. 12. Далее М. Мэкай пишет: «Оба — и реалист и идеалист могут как использовать традиционное содержание, так и отвергнуть его... Религиозный идеализм не отличается от атеистического реализма в интерпретации образования...» (стр. 13).

⁵ Дж. Касс. Указ. статья, стр. 40.

⁶ Ф. Кумбс. Указ. работа, стр. 5.

ми причинами, их надо искать в мировоззрении, в философских проблемах обучения. Современный анализ проблемы обучения полагает в качестве активной фигуры этого процесса познающую личность. Поэтому совершенно естественно, что мировоззренческие основы любой теории обучения должны определяться концепциями личности, человека, во-первых, и теорией познания, во-вторых. Мировоззренческие проблемы лежат в осмыслении проблемы активности человека, его сознания в любом виде познавательной деятельности, в обучении в том числе. Познание в обучении основывается на теории отражения и поэтому основной контекст мировоззренческих основ обучения определяется проблемой соотношения активности и детерминированности познавательной деятельности в обучении.

Можно проследить две линии в современной буржуазной философии в области постановки и решения вопроса об активности субъекта в познании. При всех их различиях обе они лежат в русле агностического толкования, отрицающего предметную обусловленность познавательной активности. Различие же их сводится к метафизическому акценту, который каждая из них ставит в проблеме соотношения активности и детерминированности процесса познания либо на первом, либо на втором моменте. Это не составляет новшества современной буржуазной философии, но является продолжением агностического тезиса идеалистической философии Канта, Беркли и Юма. Однако успехи естественных наук и аргументация диалектического материализма обеспечили необходимость, с одной стороны, поисков современными буржуазными философами какой-то новой методологии, которая бы в большей степени могла служить целям маскировки; с другой — возникновение целого ряда течений, выступающих критически по отношению к традиционному идеализму, хотя не всегда последовательных, ограниченных (неореализм, критический реализм) и «стыдливо» материалистических (натурализм).

Что касается первого обстоятельства, то новая методология была найдена в биологической трактовке человеческого сознания, в антропоморфизме в противоположность первым агностикам, которые субъективно, может быть, не в такой степени были связаны с классовыми целями и которые обычно пытались обосновать агностицизм гносеологическими доводами. Теперь же мышление лишается способности отражать объективную, независимую от него реальность, а его природа сводится лишь к биологической функции приспособления. Именно поэтому для большинства направлений современной буржуазной философии свойственно преклонение перед теми биологами и философами в биологии, которые односторонне подходят к человеку, к обществу: лишь с точки зрения их биологической детерминации и метафизического анализа человека лишь как части природы.

В биологии концепции человека в своей основе и традиции связаны с организмическими теориями в их многочисленной разновидности и с теориями интегративных уровней живой природы. Первые явились реакцией на механистические воззрения, сводившие высшие формы движения материи к низшим и отождествлявшие законы жизненных процессов человека с законами физико-химической организации. Исходя из монадологии Лейбница, организмысты, напротив, определяли в качестве субъекта-монады не только человека, но абсолютно все организмы, обладающие внутренней активностью и окруженные своим полем, будь то общество или другая внешняя среда.

Критика органицизма представителями теорий интегративных уровней касалась часто конкретных биологических, но не мировоззрен-

ческих и философских вопросов биологии. Она ведется с метафизических позиций и поэтому возвращается, хотя и несколько с другой стороны, к установкам организмических теорий⁷. Однако развитие в биологии концепций интегративных уровней живой природы давало основания для критики вульгарно-материалистической точки зрения и приводило ученых к мысли о том, что человек есть качественно своеобразная часть природы. Особенно характерна в этом отношении прошедшая в 1945 году на страницах журнала «Наука» дискуссия между А. Б. Новиковым и А. Э. Эмерсоном и Р. В. Джерардом. А. Б. Новиков в статье «Концепция интегративных уровней в биологии» подчеркивает «более высокий, чем биологический, уровень человека», его «замечательную структуру, ...ибо она подвергается социальному и культурному влиянию». «Социально-экономические или культурные силы доминируют над биологическими факторами в направлении действий человека»⁸.

Против такого понимания человеческой природы выступили Эмерсон и Джерард. Статью-ответ Новикову они начинают следующими словами: «Мы доказываем, что с тех пор, как общества представили собой живую систему, они повинуются тем наиболее общим законам, которые применимы ко всем живым системам. Следует сказать, что как социальную, так и биологическую эволюцию можно определить термином «эволюция» вообще; они не представляют двух самостоятельных типов, но являются идентичными»⁹.

Итак, биологизаторская трактовка человека в буржуазной биологической литературе — это тенденция, которая имеет особую силу в наши дни, ибо она переносится в область социологии, истории и философии. На современном этапе именно концепция интегративных уровней выступает в качестве не только теории, но и методологии биологических и социальных исследований. Это определяется как тем, что биологизация имеет удобные для стадии империализма социальные выходы, так и ее внешним сходством с наукой. Буржуазные исследователи в подтверждение своих мыслей нередко ссылаются на Ф. Энгельса, который писал о том, что если рассматривать сознание «заранее противопоставляемое бытию, природе», то может «показаться чрезвычайно удивительным то обстоятельство, что сознание и природа... согласуются между собой. Но если далее поставить вопрос, что же такое мышление и сознание, ...то мы увидим, что они — продукты человеческого мозга и что сам человек — продукт природы»¹⁰. В. И. Ленин тоже отмечал это обстоятельство словами: «Разум есть частичка природы, один из высших продуктов ее»¹¹.

Однако в марксизме приведенные положения являются исходными, абстрактными началами в определении сущности человека. Абстрактное здесь, как и всегда, выражает то, что играет ведущую роль лишь на низшей ступени эволюционной лестницы. Остановиться только на этом, не переходя от абстрактного к конкретной сущности чело-

⁷ См.: В. Е. Риттер и Е. В. Бейли. Организмическая концепция. Ее место в науке и ее значение в философии. (Публикация по зоологии Калифорнийского университета) (на англ. яз.). Т. 31, № 14, 1928, стр. 353, где авторы определяют человека как «феномена двух фундаментальных отношений к внешнему миру: отношений стимула и реакции и питательных отношений».

⁸ А. Б. Новиков. Концепция интегративных уровней и биология (на англ. яз.). — «Наука», т. 101, № 2618, 1945, стр. 211-212.

⁹ Р. Н. Джерард и А. Э. Эмерсон. Экстраполяция биологии в общество (на англ. яз.). — «Наука», т. 101, № 2632, 1945, стр. 582.

¹⁰ К. Маркс и Ф. Энгельс. Соч. Т. 20, стр. 34-35.

¹¹ В. И. Ленин. Полн. собр. соч. Т. 18, стр. 166.

века, это значит определить только общее, которое по необходимости есть низшее. Уровень человека не отбрасывает совершенно свойств, доминирующих на предыдущей биологической ступени, но и не сводится к ним. Здесь появляется новая доминанта — социальное, — которая подчиняет себе все биологические элементы. Биологическое на уровне человека и на предыдущих уровнях — не одно и то же: оно оказывается подчиненным различным законам.

Биологизация человека игнорирует либо неверно интерпретирует проблему социальной активности, проблему соотношения активности человека и ее предметной детерминированности. Поведение и социальные роли человека анализируются вне их предметной соотнесенности и обусловленности характером и структурой общественных отношений, производственными, экономическими отношениями в конечном счете. Содержательный же анализ человека предполагает прежде всего анализ его детерминированности, объяснение структуры его личности, объяснение процесса его становления и развития. Отрицание же социальной детерминированности ведет либо к интроспекционистскому, либо к бихевиористскому пониманию человека и его активности. Тем не менее биологизация человека создает видимость науки, логическим выводом чего является ее отличное служение как философскому идеализму, так и «стыдливому» материализму (натурализму), борьба которых характерна для современной буржуазной философии.

Для своего сохранения и выживания подобное мировоззрение необходимо должно пронизывать тот общественный институт, который обеспечивает социальное наследование, то есть институт обучения и образования. На основе биологизаторской трактовки человека буржуазные концепции обучения извращают проблему социальной активности человека, отрицая соотношение творческой деятельности и ее отражательной природы. Одни из них делают акцент на спонтанной деятельности человека и человеческого сознания (неопозитивизм, прагматизм и в современных условиях особенно экзистенциализм). Другие активность определяют всецело зависимой от идущих извне стимулов (неотомизм и протестантизм). Попытки верного решения этой проблемы есть у представителей натурализма (Селларс, Браун и непосредственно методологи обучения — Дж. Брунер, У. Сойер, М. Мэкай, Д. Пойа и др.). В рамках идеализма активность на уровне человека оказывается либо интроспекционистски понятой как изнутри творение без внешней детерминации, либо как только реакция на внешние условия в духе бихевиоризма. Оба эти направления, в конце концов, сходятся в отрицании подлинной природы социальной активности, в концепции человека как беспомощного в практике и познании существа. Это, в свою очередь, определяет то, что даже если проповедуется интроспективная психология, тем не менее концепции обучения все исходят из бихевиористической основы. На почве бихевиоризма возникли и все ведущие принципы позитивизма, которые затем проникли в другие идеалистические направления буржуазной философии, ставшие методологией современных концепций обучения. Об этом впервые открыто и ясно заявил Б. Скиннер в статье «Наука об учении и искусство обучения»¹². В другой работе Б. Скиннер развивает это положение, определяя три типа теории в области обучения. «Все они исходят из психологических и физиологических основ и имеют дело с процессами, происходящими в нервной системе, когда организм обуча-

¹² Б. Скиннер. Наука об учении и искусство обучения. — В сб.: Программированное обучение за рубежом. М., 1968, стр. 33.

ется». «Они состоят из ссылок на психические события, как на утверждения, что организм обучается, чтобы вести себя определенным образом, потому что он находит нечто приятным или потому что он ожидает, что что-то случится». Бихевиористский взгляд Скиннера заставляет его обратить внимание на такие определения процесса обучения, как «обучение есть регулирование или приспособление к ситуации»; «обучение есть восстановление равновесия»; «обучение есть проблемное решение» и т. д. Все эти определения не подчеркивают главной сути человеческого процесса учения, не основаны на специфике социальной активности человека. Это, в свою очередь, обуславливает внимание Скиннера к проведению опытов над голубями, крысами, обезьянами, которые впоследствии оказываются положенными в основу как факты скиннеровской теории обучения. Сама же теория обучения сводится к индивидуальным подкрепляющим ответам на определенные влияния. Последовательное применение такого подхода и родство бихевиоризма с позитивизмом ведет к отрицанию значимости всякой теории вообще, так как любая теория предполагает познание закономерностей, сущности, скрытой от непосредственного наблюдения внешнего поведения. Именно поэтому Б. Скиннер отрицательно отвечает на поставленный в заглавии работы вопрос «Необходимы ли теории обучения?» Он отрицает возможность предсказания характера ответа организма на стимулы. «Науки могут свидетельствовать, что вероятности не так легки, чтобы управлять ими. Мы хотим сделать заявление о вероятности случая будущего ответа, но ведь мы располагаем данными в форме повторяющихся ответов, которые уже имели место. Проблема «ответа-класса» есть мучительная «проблема». «Совершенно ли точно, что ответы, которые мы будем анализировать, будут в согласии с предсказанными»? В силу принципиальной невозможности обобщения и предсказания реакций организма «мы можем чувствовать небольшую нужду для теоретической конструкции. Мы владеем данными, которые различны... и потому мы меньше всего прибегаем к теоретическим сущностям, поддерживающим понятие возможного ответа»¹³.

Вследствие такой позиции бихевиоризма в анализе буржуазных теорий обучения слово «теория» может быть употреблено лишь по традиции для обозначения некоторых исходных положений. Бихевиористские концепции основаны на эмпирической проверке эффективности стимулов. Теоретическое обобщение в принципе отвергается, и единственным объединяющим началом всех концепций является лишь подведение всех процессов обучения под схему «стимул-реакция». О бихевиоризме как основе теории и процесса обучения говорит и Ф. Джордж в работе «Мозг как вычислительная машина». Он убедительно показывает, что все имеющиеся определения обучения исходят от Дж. Уотсона и отличаются друг от друга только несущественными тонкостями в интерпретации одних и тех же базовых положений. В последнее время это особенно ясно было показано при составлении программ в условиях программированного обучения. Формализация основных элементов различных теорий приводит к весьма сходным алгоритмам, что свидетельствует о сходстве самих теорий¹⁴.

¹³ Б. Скиннер. Необходимы ли теории обучения? (на англ. яз.). — «Обзор по психологии», 1950, т. 57, № 4, стр. 198-199.

¹⁴ «Существующие теории обучения... не так сильно отличаются друг от друга..., во многих случаях различия касаются интерпретации, а не самого процесса, о котором идет речь», — пишет Ф. Джордж. Ф. Джордж. Мозг как вычислительная машина. М., 1968, стр. 233-234.

Противоречие заключается в том, что субъективный идеализм, активизм отлично уживаются с бихевиористскими основами теорий обучения. В отдельных случаях интроспекционизм и субъективизм протаскиваются и в область психологических установок в обучении. Это отчетливо сказывается, например, в позиции Д. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама в их совместной работе «План и структура человеческого поведения», когда авторы называют себя «субъективными бихевиористами». В работе есть честная попытка утвердить активность субъекта в обучении, поэтому в качестве промежуточных переменных они в бихевиористской схеме «стимул-реакция» ставят «планы» и «образы» и считают, что человек обладает спонтанной активностью, независимой от возбуждения, приходящего извне¹⁵.

Бихевиористские теории обучения в своей терминологии пользуются исключительно понятием «организм». Это подчеркивается одним из ведущих прогрессивных психологов Г. Олпортом в его критике биологической теории личности. Личность в этой теории, говорит Олпорт, отождествляется с организмом, с «органическими потребностями, которые являются единственным побуждающим стимулом для действия». «Вывод же должен предупредить против принятия узкой биологической терминологии, вследствие ее поверхностной концепции обучения», ибо она не раскрывает, «в чем суть процесса обучения и роста от органических желаний детства до культурных потребностей во взрослом состоянии»¹⁶.

Для обучения характерной является деятельность познавательная. Поэтому буржуазные концепции обучения, исходя в целом из биологизации человека, в качестве своей непосредственной мировоззренческой основы имеют теорию познания в том ее виде, как она отражает суть этих биологизаторских утверждений. Непосредственной почвой, на которой вырастают буржуазные концепции обучения, являются основные принципы позитивистской теории познания, кровными узами связывающие неопозитивизм, прагматизм, неотомизм и другие направления буржуазной философии. Во всех этих направлениях четко прослеживается тезис о невозможности соотнесения, совмещения активной и отражательной функций человеческого сознания и познания. Прямо противопоставляются принципы активности и адекватности отражения. Предметно не детерминированная активность превращается в активизм как спонтанное качество человека. В неопозитивизме подобный субъективизм проявляется в утверждении иррациональной возможности конструирования реальности по своим принципам, в конструировании (в отличие от истинного познания «фактов») «концептов»¹⁷. В прагматизме открыто утверждается релятивизм, плюралистичность истины¹⁸.

¹⁵ Д. Миллер, Ю. Галантер, К. Прибрам. План и структура человеческого поведения. М., 1965, стр. 235, 2, 30, 21, 111.

¹⁶ Г. В. Олпорт. Личность. Психологическая интерпретация (на англ. яз.). Нью-Йорк, 1937, стр. 121.

¹⁷ Позитивистский принцип эмпирической верификации предполагает, что действительно познанными оказываются те объекты окружающего мира, которые могут квалифицироваться как факты. Например, Г. Маргенау в работе «Открытые горизонты» в качестве элементов-фактов называет: «видение этой формы — «письменный стол», слышание звука, знание боли, или, наконец, комбинацию таких непосредственных чувств, которые мы можем наблюдать в науке». Г. Маргенау. Открытые горизонты (Философские перспективы современной науки) (на англ. яз.). Нью-Хавен, 1961, стр. 5. «Генезис же концептов лучше всего описать термином конструкции. Я полагаю назвать их конструкциями, чтобы указать на активную роль, которую наш разум играет в их создании». Г. Маргенау. Там же, стр. 5.

¹⁸ Сидней Хук пишет: «Философия прагматизма может быть названа объективным релятивизмом». Сидней Хук. Философия американского прагматизма. — «Америка», 1963, № 80, стр. 10.

Однако субъективистски мотивированная деятельность на самом деле как в неопозитивизме, так и в прагматизме есть отрицание активности человека. Активизм всегда оборачивается догмой. «Концепты остаются непознаваемыми, несмотря на «активную роль нашего разума», а в утверждении плюрализма истины сквозит мысль о бессилии человека перед наукой, отрицание научности. Активизм, проявляющийся в субъективистском познании, в конструировании в каждом отдельном случае своей собственной действительности, по своим собственным принципам¹⁹, переходит в свою крайнюю противоположность, имеет своей оборотной стороной беспомощность человека в познании. И уже открыто догматические истины утверждает неотомизм, построив всеохватывающую систему, которая претендует на то, чтобы дать ответы на все важнейшие вопросы практической и теоретической жизни. Томисты пытаются дать исчерпывающие наставления человеку о том, как ему жить и как вести себя в этом мире. Догматическое мышление томизма любые открытия стремится включить в раз и навсегда данную априорную схему. Открыто отрицается активно-творческая функция сознания, а разум человека рассматривается как вспомогательное техническое орудие для того, чтобы приводить доводы, обосновывая наперед заданные положения.

Противоречия мировоззренческих основ определили то обстоятельство, что в буржуазных концепциях обучения можно проследить две, не всегда последовательные линии. В одних из них личность обучающегося рассматривается в плане спонтанного активизма, и тогда встает вопрос о ненужности внешнего влияния, ненужности педагога, о «свободе» в обучении и воспитании, о «врожденных качествах» человека, которым в процессе обучения суждено развиваться. В других обучающийся — это пустой ящик, который можно заполнить чем угодно. Так встает надуманная проблема о противоречии между учением и обучением. Это противоречие идет в целом от правильного различения (оно проводится и в буржуазной литературе²⁰) обучения как усвоения новых форм поведения, достигаемое, во-первых, в течение всей жизни индивида и, во-вторых, через специально созданный для этой цели общественный институт (обучение через систему образования). Но в своей основе оно есть отражение противоречия интроспекционизма и бихевиоризма, причинности и отражения, детерминированности и активности субъекта в познании, когда эти явления и категории пытаются соединить вместе, создавая теорию познания. В конечном счете настоящее противоречие решается (с маскировкой через утверждение активизма) отрицанием подлинной активности субъекта познания в обучении. Такая методология всецело разделяется теоретиками в области проблемы обучения. Ибо это один из основных общественных институтов, где есть возможность целенаправленного влияния. Идеологи этого института не преминули взять ту философию и то мировоззрение, которое отрицает критическое мышление.

¹⁹ «Используя некие принципы, каждый может дать концепцию действительности, — пишет современный неопозитивист Г. Занстра. — Всякий человек имеет и всегда должен пытаться сформулировать эти принципы... Использование их воплощается в схемах действительности». Г. Занстра. Конструкция реальности (на англ. яз.). Оксфорд, 1957, стр. 2.

²⁰ См. указанные работы Д. Миллера, Ю. Галантера и К. Прибрама; работу Ф. Джорджа; Г. Паск. Обучение мышлению. — «Системные исследования», ежегодник, М., 1969 и др. Авторы отмечают, что обучение можно понимать в самом широком смысле как «научение», «учение», и в смысле «запоминания».

Практическим следствием такой методологии оказывалась ориентация обучения на «врожденные» практические импульсы» обучающегося, приспособление системы образования исключительно к потребностям промышленности²¹, недооценка роли теории, проповедь необходимости подлинного интеллектуального развития только для элиты. Однако такая методология обучения в самое последнее время перестала себя оправдывать. Именно это выразилось в том состоянии, которое сами буржуазные ученые определили как кризис образования. Состояние науки и производства в условиях научно-технической революции обусловили в буржуазном мире проблему технологической безработицы, рост неудовлетворенного спроса на квалифицированную рабочую силу. Новые процессы в современной науке и производстве определили необходимость количественного и качественного роста образования. Качественный рост необходимо должен был отразить новое социальное положение науки, процессы сращивания науки и производства, новый научный стиль мышления, отрицающий принцип жесткой детерминации, интеграцию наук, информационный взрыв и т. д. Все это определило то обстоятельство, что полное принятие в качестве методологии обучения идеалистического прагматизма сменилось в настоящее время острейшей теоретической борьбой. Эта борьба является отражением имеющихся в буржуазной философии двух линий: философского идеализма и натурализма.

Вынужденная модификация выразилась в первую очередь в возникновении двух основных тенденций: экзистенциализма, уже сформировавшего свою концепцию обучения, и натурализма, только еще достаточно четко начинающего заявлять о себе в области педагогической теории. Современную буржуазную методологию обучения, таким образом, нельзя упрощенно представлять как всецело исходящую из субъективного идеализма. Социальные условия определили активизацию борьбы идеализма и материализма, что является симптомом серьезного кризиса философского идеализма как методологии буржуазной педагогики.

Но в условиях монополистического капитализма не могут полностью удовлетворяться все тенденции научно-технической революции и их социальное влияние на область образования. Модификации в буржуазной методологии обучения поэтому подверглись лишь отдельные частные вопросы при полнейшем сохранении ее социальной сущности. Биологизация человека и бихевиоризм как исходные положения остались в неприкосновенности с той лишь разницей, что в экзистенциализме, да и в натурализме тоже, они подаются с большей тонкостью.

Экзистенциализм выступает против деперсонализации личности в прагматизме, за ее уникальность. Но уникальность личности понимается как уникальность ее личного опыта. Вследствие этого и здесь чрезмерный акцент на спонтанном активизме индивида, который в познании, например, создает свою уникальную истину. Но такую истину нельзя преподавать в обучении, обучающийся к ней должен прийти сам. Что как не прагматистский плюрализм истины и беспредметный активизм утверждается в этом положении экзистенциализма? Плюрализм и активизм в гносеологии всегда являются предтечами и необходимыми причинами апологетики иррационализма. И экзистенциализм

²¹ См.: Г. У. Хатчинсон. Место фундаментальных и прикладных наук в научном образовании. — «Мир науки», 1970, № 1, где автор подвергает критике представленный на комиссию доклад Суонна, выражающий подобную прагматистскую точку зрения.

со своим утверждением уникальной, социально не детерминированной личности принижает в гносеологии, как и прежние направления, логическое и научное, мистифицирует интуитивное и спонтанное. Экзистенциалистский бум в образовании, таким образом, обусловлен провозглашением тех же прагматистских истин в их более тонкой подаче, приспособленной к современным условиям научной и социальной жизни.

Серьезное внимание обращает на себя недавно возникшее в буржуазной философии направление, принявшее название «натурализм». Гносеологической основой натурализма являются позиции «стыдливо-го» материализма. Левое крыло этого течения выступает против позитивизма и бихевиоризма. «Рассматриваемый извне человек не столько познает, сколько поступает... Оказалось не легко ввести сознательность и достоверность в концепцию, в которой доминирует значение, достигнутое при наблюдении лишь внешних признаков»²². Однако и здесь критика идеализма в его теории познания часто ведется с метафизических позиций. Так, Р. В. Селларс абстрагирует в гносеологии чувственную ступень восприятия от социальной стороны жизни человека и поэтому, как и прежние течения, ограничивается только биологической и физиологической его основой. Те же биологические основы в определенной степени роднят натурализм с прагматизмом. Эта ограниченность ведет натуралистов лишь к половинчатому признанию теории отражения как основы теории познания. Недостаток натурализма в аспекте анализируемого вопроса проявляется, с одной стороны, в утверждении активности познания, причинности в определении сознания, в отрицании активности отражения — с другой. Поэтому в гносеологии делается уступка агностицизму, и материализм оказывается лишь «стыдливым».

Однако важны материалистические позиции натуралистов в объяснении природы, признание реальности объективного мира. Именно на этой почве в настоящее время и начинают оформляться новые концепции обучения. Натурализм обращает внимание на специфическое взаимодействие науки, образования и производства, на своеобразное преломление структуры научного знания в учебном предмете. В этом вопросе отрицается позитивистский и прагматистский принцип верификации. Структура научного знания и учебного предмета определяется детерминируемым объектом познания. Наука адекватна объекту, а учебный предмет отражает науку. Следовательно, структура учебной дисциплины отражает логику реального объекта.

Новые процессы, связанные с научно-технической революцией, по-новому поставили вопрос об активности и детерминированности субъекта познания в обучении. Беспредметный активизм прагматизма, позитивизма и экзистенциализма сменился в натурализме детальным анализом детерминации научного познания: им принята все-таки во многих аспектах ленинская теория отражения²³. Натурализм поэтому определяет необходимость ориентации в обучении не на спонтанную активность обучающегося, не на его «врожденные качества», но на логику преподаваемого предмета, отражающую закономерности объективного мира. Отказ от психологии как единственной основы, на которой должно базироваться обучение, и глубокий анализ логики, логиче-

²² Р. В. Селларс. Три ступени материализма. — «Вопросы философии», 1962, № 8, стр. 133.

²³ В нашей литературе отмечено, что в последних работах Р. В. Селларс признает отдельные стороны ленинской теории отражения. См.: А. С. Богомолов. Рой Вуд Селларс о материалистической теории познания. — «Вопросы философии», 1962, № 8.

ских проблем обучающего процесса представляет прогрессивную материалистическую тенденцию в современной буржуазной методологии обучения.

Ученые, стоящие на позициях натурализма, во многом правильно решают вопрос о соотношении активности и детерминированности субъекта познания в обучении. Ими усвоены новые течения в философии, психологии и логике мышления, признается деятельная природа познания и используются мысли виднейших прогрессивных ученых западного мира таких, как Ж. Пиаже и А. Валлон. Признание натурализмом онтологической проблематики, детерминированности познания внешним миром определило внимание к теоретическому уровню образования, развитию логических способностей личности. Познавательная активность обучающихся стала рассматриваться не только как специфическая биологическая, наследственная способность, присущая интеллектуальной элите с «теоретическими импульсами», но и как общее свойство личности, поддающееся развитию в процессе обучения. «Обучение есть приложение усилий, чтобы содействовать и формировать развитие. В обучении будет неблагоприятно игнорировать то, что известно о развитии, его препятствиях, трудностях и удобствах. И теория обучения... есть результат теории о росте и развитии, чему содействуют разные меры», — пишет Дж. Брунер в работе «По направлению к созданию теории обучения»²⁴. В центр проблематики теории обучения Дж. Брунер ставит человека в его родовой сущности²⁵ и, следовательно, в логике видит прежде всего диалектическое мышление. Утверждение об отражении логики объекта в учебном предмете определило необходимость разработки методов обучения. И поскольку связь элементов знания видится натурализмом основанной на диалектической, а не на формальной (позитивизм) логике, постольку основное внимание в методах обучения уделяется формированию содержательных обобщений через схватывание, понимание структуры предмета.

В этом отношении позиция, например, Дж. Брунера тесно связана с учением Ж. Пиаже о схемах познавательной деятельности. Схема — это познавательная структура, объединяющая совокупность сходных действий («подвижная рамка». — Ж. Пиаже). Формировать схемы (Пиаже) или структуру предмета (Брунер) — значит формировать диалектические, содержательные обобщения, ведущие к овладению методом познания, развивать познавательную активность, мировоззрение и культуру мышления.

Поворот от гипертрофирования психологии (прагматизм) в обучении к его логическим основам предполагает внимание натурализма ко многим другим практическим вопросам теории обучения. Так, активно ведется разработка методов обучения на основе преподавания единой логической структуры знания, которая отражает единую научную картину мира. В натурализме также поднимается актуальный для обучения вопрос о соответствии методов открытия знания и методов его усвоения. Структура учебного предмета поэтому во все большей мере ориентируется на логику открытия знаний учеными²⁶, на развитие интуитивного мышления, догадки²⁷ и понимания²⁸.

²⁴ Дж. Брунер. По направлению к созданию теории обучения. Кэмбридж, 1966, стр. 2, (на англ. яз.).

²⁵ «Содержание курса есть человек, его природа как рода, его силы, которые создали и продолжают создавать человечество». Дж. Брунер. Там же, стр. 74.

²⁶ См.: У. Соьер. Прелюдия к математике. М., 1965; Дж. Брунер. Процесс обучения. М., 1962.

²⁷ Р. Л. Вильдер. Аксиоматика и развитие творческого таланта. В кн.: «Аксиоматический метод в его особенностях в геометрии и физике» (на англ. яз.). Между-

Однако натурализм считает, что логическая структура учебного предмета должна учитывать одновременно и психологическую структуру личности, в которой знания индивидуально преломляются. Но психологический момент воспринимается натуралистами не в виде «врожденных качеств» индивида, но в том значении, как его развивают ведущие психологи западного мира, такие как Г. Олпорт. Определяющее значение в формировании психологии личности Олпорт отводит не ее «врожденным способностям», но окружающей среде. Личность никогда не достигает равновесия или покоя со средой, но «является динамической организацией внутри индивидуума, ...и психологическая система детерминирует его уникальную адаптацию к среде»²⁹. На этой основе натурализм отрицает бихевиоризм как психологическую основу теории обучения. «Больше того, приспособление не должно рассматриваться как только реактивная адаптация, как у растений или животных. Приспособление человека содержит много спонтанного, творческого отношения к среде»³⁰.

Внимание к психологическому фактору в натуралистических концепциях обучения не означает анализ неизменной человеческой природы, но предполагает возрастную развивающуюся зрелость интеллекта, что следует учитывать программам обучения, чтобы не изменить логической и теоретической ориентации курса. Любое знание всегда усваивается личностью лишь в соответствии с ее разрешающими способностями, в соответствии с уже имеющимся научным багажом. Поэтому натурализм обращается и к психологии, и к логике как базисным дисциплинам обучения, не гипертрофируя ни ту (прагматизм), ни другую (позитивизм).

Борьба субъективного идеализма в форме прагматизма и экзистенциализма с натурализмом в буржуазной методологии обучения является отражением нынешних социальных условий монополистического капитализма и научно-технического прогресса. Усиление ее сегодня является симптомом серьезного кризиса философского идеализма, извечно служившего в качестве методологии обучения.

народный симпозиум, Амстердам, 1959; Д. Пои я. Математика и правдоподобные рассуждения. М., 1957.

²⁸ М. Мэкай. Указ. работа.

²⁹ Г. В. Олпорт. Личность. Психологическая интерпретация (на англ. яз.) Нью-Йорк, 1937, стр. 48.

³⁰ Г. В. Олпорт. Там же, стр. 50.