Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

На правах рукописи

Рубцова Татьяна Сергеевна

СТАНОВЛЕНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ ФРЕНСИСА УЕЙЛАНДА ПАРКЕРА В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СЕВЕРОАМЕРИКАНСКОЙ ШКОЛЫ

Специальность 5.8.1 – общая педагогика,
история педагогики и образования

Диссертация на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук, профессор
Рогачева Елена Юрьевна

Владимир – 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ОГЛАВЛЕНИЕ 2

ВВЕДЕНИЕ.....4

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ Ф. У. ПАРКЕРА 20

1.1. Основные этапы развития «педагогики американского прогрессивизма» 20

1.2. Социокультурные, политические и экономические предпосылки становления педагогики Ф. У. Паркера 35

1.3. Прагматизм как методологическая основа педагогики Ф. У. Паркера 46

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 69

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ф.У. ПАРКЕРА КАК ИНСТРУМЕНТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ 73

2.1. Влияние идей Я.А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта и Ф.В. Фребеля на формирование педагогических идей Ф. У. Паркера.....73

2.2. Педоцентристский характер педагогики Ф. У. Паркера 89

2.3. Сущность теории концентрации Ф. У. Паркера 102

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 120

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Ф.У. ПАРКЕРА В АМЕРИКАНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ 128

3.1. Педагогическая деятельность Ф.У. Паркера в штате Массачусетс: метод Квинси (Quincy Method)… 128

3.2. Реформаторская деятельность Ф.У. Паркера в начальной школе и инновации в подготовке учителя в Чикагский период.....138
3.3. Реализация педагогических идей Ф.У. Паркера в современной американской школе… 156
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3 167
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 170
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....180
ПРИЛОЖЕНИЕ 194

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Современная глобализация и интернационализация образовательных процессов неизбежно предполагает активное обращение к инокультурным педагогическим традициям, способность осмыслять и учитывать ценный зарубежный образовательный и воспитательный опыт в контексте реформы отечественного образования. В современных условиях виртуализации, индивидуализации и прагматизации образования, проявляющихся в максимальном сближении учебного процесса с будущей профессиональной деятельностью, обращение к опыту реформаторских педагогических течений представляется чрезвычайно актуальным. Эффективное развитие школьного образования трудно представить без освоения историко-педагогического наследия как отечественной, так и зарубежной школы, в частности, педагогических идей американского педагога-новатора XIX столетия, Френсиса Уейланда Паркера (Francis Wayland Parker, 1837-1902). Успешное вхождение в поликультурное образовательное пространство невозможно без глубокого понимания и знания прогрессивных зарубежных концепций в сфере образовательных реформ.

Активное вовлечение в исследовательское поле современной отечественной педагогики образовательных идей яркого представителя американского прогрессивизма несомненно способствует расширению эмпирического потенциала историко-педагогического знания, акцентирует его продуктивность в сфере поиска инновационных способов оптимизации современной системы образования. Важно подчеркнуть, что исследование педагогических традиций не только обогащает историко-педагогическое знание, которое по словам Б. М. Бим-Бада является «самосохранением педагогики» [3, С.14], но и позволяет решать актуальные образовательные задачи, связанные с модернизацией образования.

Педагогика Ф. У. Паркера, очень много взявшего у европейских педагогов XVIII – XIX столетий, является показательным примером того, как

инокультурные педагогические идеи могут успешно интегрироваться в национальную педагогическую парадигму. Эта способность к синтезу универсального и локального весьма востребована в современном образовательном пространстве, так как «глобализация в сфере образования, как впрочем, и в других областях жизни общества, сочетается со стремлением последовательно учитывать локальные контексты, культурные, национальные, религиозные традиции, индивидуальные и групповые запросы и интересы». [23, С. 51] Американские практики прогрессивной педагогики складывались в тесном диалоге с европейскими идеями в сфере философии и педагогики, многие из которых были творчески переосмыслены американскими педагогами-новаторами. Таким образом, само формирование концепции прогрессивной педагогики в США можно рассмотреть как наглядный пример творческой адаптации зарубежного педагогического опыта.

В современном образовательном контексте идеи Ф. У. Паркера чрезвычайно созвучны ключевым требованиям, предъявляемым сегодня к процессу обучения. В наши дни информационная среда, порождённая средствами масс-медиа и мультимедийными технологиями, предполагает овладение новыми подходами к работе с информацией. Сегодня от нас требуется не столько «голое» знание и владение информацией как таковой, сколько способность творчески работать с информацией, интегрировать знания в различные виды практической деятельности и использовать их для решения нешаблонных практических задач.

Весьма ценны в этой связи, на наш взгляд, оказываются идеи и педагогические наработки Ф. У. Паркера, в основе которых лежало убеждение в необходимости заменить механистический пассивный процесс запоминания «готовых» знаний и решений творческим подходом к активному овладению знаниями и навыками с опорой на опыт обучающихся. Современная серьёзная обеспокоенность необходимостью развивать у учеников навыки критического мышления перекликается с паркеровскими стремлениями поощрять свободу

ума, способность к независимым суждениям и навыки самостоятельного выбора, которые он акцентировал в своём труде «Беседы о Педагогике. Обзор теории концентрации» как высшие ценности демократического мировоззрения, формируемые в процессе познавательной деятельности. В свете актуализации демократической модели современной школы многие идеи Ф. У. Паркера остаются релевантными.

Говоря о созвучии идей американского прогрессивизма актуальным вопросам образования, следует отметить новый тип программ, разрабатываемых Ф. У. Паркером. Он стремился объединить предметы учебного плана с целью преодолеть обособленность учебных дисциплин. На наш взгляд, эти идеи американского педагога могут быть весьма полезны в контексте современных установок на усиление интердисциплинарного подхода к школьным программам, поскольку в его подходе лежит идея объединения предметных областей (1 блок – география, геология, минералогия; 2 блок – физика, химия; 3 блок – ботаника, зоология, антропология, этнология, история; 4 блок - физиология). Учитывая, что свои задумки Ф. У. Паркер пытался реализовать более 100 лет назад и добился хороших результатов, его педагогический опыт достоин переосмысления в контексте новых социокультурных условий.

Хронологические рамки исследования связаны не только с периодом педагогической деятельности Ф. У. Паркера, пришедшейся на 1853 - 1902 гг. Обращение к понятию «прогрессивизм» потребовало освещения этого явления в истории североамериканской педагогической практики на всех этапах его существования – от последней трети XIX века до декады 30-х годов перед Второй мировой войной. К тому же вопрос о реализации паркеровских педагогических идей в контексте современной американской школы подразумевает обращение к педагогическому опыту США XXI века.

Степень изученности проблемы исследования в отечественной и зарубежной научно-педагогической литературе.

Историографический анализ состояния изученности процесса становления и развития американской педагогики обозначенного периода в отечественной компаративистике позволяет сделать заключение о том, что наследие Ф. У. Паркера не было ранее объектом специального исследования. Следует отметить, что лишь в последние два десятилетия в отечественной педагогической науке наблюдается интерес к данной персоналии. Отдельные аспекты деятельности Ф. У. Паркера представлены в докторской диссертации Е. Ю. Рогачёвой (2006) [37], в кандидатских диссертациях Т.Г. Шершневой (2003) [52], М. В. Цветковой (2009) [50], Н. В. Маминовой (2012) [27], в учебном пособии под редакцией Е. Ю. Рогачёвой «Сравнительное образование» (2015) и ряде её статей. Помимо вышеупомянутых диссертаций, авторы которых обращались к вопросу о сути американского педагогического прогрессивизма, стоит упомянуть работы Р.Б. Вендровской [12], Г.Д. Дмитриева [16], Е.В. Андреевой [1]. Эти труды продолжают отечественную традицию исследования педагогики американского прогрессивизма, берущую начало в работах С. Т. Шацкого, П. П. Блонского, Н.К. Крупской, А.В. Луначарского, А. П. Пинкевича, Б. Б. Комаровского, Н. К. Гончарова, З. А. Мальковой и др. На наш взгляд, педагогическое наследие Ф. У. Паркера представляет собой ценнейший материал не только с чисто исторической точки зрения, но и в плане плодотворных актуальных педагогических идей, открывающих новые горизонты для педагогического творчества. Попытка представить исследование педагогических идей Ф. У. Паркера, включающих организацию образовательного процесса в школе, систему подготовки учителя, анализ его оригинальных работ, до сих пор непереведённых на русский язык, предпринимается впервые. Использование биографии, как объяснительного инструмента, позволило лучше представить особенность эпохи, в рамках которой разворачивалась деятельность педагога-новатора. Поразительно, что Ф. У. Паркер, под целостностью педагогического процесса подразумевал единство административной, учебной, воспитательной составляющих образовательной деятельности. Более того Ф. У. Паркер

акцентировал важность подготовки учителя, считая его ключевой фигурой школьной реформы. Настоящая работа органично вписывается в круг отечественных работ по истории американской педагогики.

Педагогическая деятельность Ф. У. Паркера рассматривается в работе в её тесной связи с педагогикой американского прогрессивизма, которая в свою очередь соотносится с широким социокультурным, политическим и экономическим контекстами. Американскому прогрессивному педагогическому опыту посвящён целый ряд современных работ отечественных исследователей.

В рамках настоящей работы мы активно обращаемся и к западному опыту осмысления педагогического достояния прогрессивизма, представленному в трудах таких исследователей, как Дж. Боуэн (J. Bowen), А. Зильверсмит (A. Zilversmit), Г. Клиебард (H. Kliebard), Л. Кремин (L. Cremin), Д. Лабари (D. Labaree), Н. Нагер (N. Nager), П. Файлин (P.Filene), Э. К. Шапиро (E. K. Shapiro), и др.

Проблема исследования обуславливается сущностными противоречиями

между:

- существующим многообразием в научном сообществе трактовок понятий «американский прогрессивизм», необходимостью углубления понимания сущностных характеристик этого противоречивого течения и недостаточным осмыслением в нём демократических подходов Ф. У. Паркера;
- сложившимися историографическими стереотипами связывать процесс эволюции американской реформаторской педагогики рубежа веков с именем Дж. Дьюи и актуальной потребностью раскрыть пути становления и реализации инновационных идей Ф. У. Паркера в теории и практике

североамериканской школы, оказавших существенное влияние на Дж. Дьюи и его последователей.

В связи с выделенными противоречиями возникла **проблема** исследования: каким образом проходил процесс становления педагогических идей Ф. У. Паркера и осуществлялась их реализация в теории и практике североамериканской школы?

Актуальность и значимость рассматриваемой проблемы, а также необходимость разрешения выявленных противоречий обусловили выбор темы диссертационного исследования: **«Становление и реализация педагогических идей Френсиса Уейланда Паркера в теории и практике североамериканской школы».**

Исследование педагогического наследия Ф. У. Паркера потребовало обращения к определённому культурно-историческому контексту, в рамках которого формировался паркеровский педагогический опыт. В работе предпринята попытка на конкретном историко-педагогическом материале осуществить «расширение понимания того, что есть педагогическая реальность прошлого». [8, С.27] Продуктивная реконструкция педагогической реальности иных исторических эпох предполагает, по замечанию М.В. Богуславского и К.Ю. Милованова, «новый междисциплинарный синтез, подразумевающий значимое и равноправное присутствие в истории педагогики истории культуры, истории детства, интеллектуальной истории, наравне с традиционной историей педагогики и образования». [8, С. 27]

Объект исследования: теория и практика американского прогрессивного образования.

Предмет исследования: педагогика Ф. У. Паркера в контексте реформ американской школы середины XIX начала XX века и её место в практике современной школы США.

Цель исследования: раскрыть теоретический и практический аспекты педагогики Ф. У. Паркера и показать её релевантность в организации школы США XXI века.

Задачи исследования:

1) Раскрыть сущность понятия «педагогика прогрессивизма», дать характеристику её этапов.

2) Выявить социокультурные, политические и экономические предпосылки становления педагогики Ф. У. Паркера.

3) Охарактеризовать методологические основы педагогики Ф. У. Паркера.

4) Дать характеристику педагогических идей Ф. У. Паркера.

5) Проанализировать процесс практической реализации педагогических идей Ф. У. Паркера в контексте американской общеобразовательной школы рубежа XIX – XX веков и показать их релевантное значение в современной школе США.

Теоретико-методологическая основа исследования.

Методологической основой явились:

- системный подход, позволяющий рассматривать историко-педагогическое явление как систему (В. Г. Ананьев, В. Г. Афанасьев Б.Ф. Ломов);
- цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса (М. В. Богуславский, Г.Б. Корнетов), в рамках которого историко-педагогический процесс рассматривается как интегративная составляющая историко-культурного процесса;
- культурологический подход (И.Ф. Исаев), позволяющий рассмотреть педагогическую деятельность в общекультурном контексте, проанализировать педагогическое наследие в свете интеграции культуры и педагогики;
- ценностный подход, раскрывающий связь аксиологии с педагогической проблематикой (З. И. Равкин, В. П. Тугаринов),

- антропологический подход (Б.М. Бим-Бад, В. П. Зинченко, К. Д. Ушинский), позволяющий осветить антропологические ориентиры педагогики прогрессивизма.

В ходе исследования мы опирались на **теоретические положения**, содержащиеся в исследованиях, раскрывающих методологические аспекты историко-педагогических работ (М. В. Богуславский, А. Н. Джуринский, Г. Б. Корнетов, М. А. Лукацкий, З. И. Равкин), трудах педагогов-компаративистов: Б. Л. Вульфсона (методология сравнительной педагогики), А. Н. Джуринского и Н. Д. Никандрова (развитие школы США XXI века, научный аппарат сравнительной педагогики), З. А. Мальковой (анализ тенденций развития американской школы), Е. Ю. Рогачевой (методологические основы педагогического образования в США, идеи кросс-культурного диалога). Ценными для исследования явились выводы, содержащиеся в работах В. В. Краевского и В. М. Полонского, касающиеся научного аппарата педагогического исследования.

Методы исследования. Специфика предмета исследования обусловила целесообразность использования следующих методов: *источниковедческий анализ*, включающий интерпретацию и смысловую реконструкцию изученного материала (в частности, ключевых трудов Ф. У. Паркера в оригинале), с целью выявить идейно-теоретические истоки педагогических воззрений Ф. Паркера; *историко-генетический метод,* позволяющий анализировать истоки формирования педагогики Ф. У. Паркера и увидеть преемственность идей прошлого в современном образовательном пространстве (особенно этот метод продуктивен в рамках третьего параграфа третьей главы, в котором рассматриваются примеры того, как паркеровские педагогические инновации работают в контексте современной американской школы XXI века); *ретроспективный метод*, позволяющий осуществить последовательную реконструкцию явлений с учётом требования историзма и рассмотреть развитие педагогических феноменов, двигаясь от более поздних

к более ранним (например, с целью показать инновационность прогрессивных педагогических практик, которые начинают активно внедряться в школьную систему образования США в последней трети XIX столетия, мы обращаемся к описанию принципов традиционной педагогики, доминировавшей в американской школе до Гражданской войны); *сравнительный метод,* позволяющий сопоставить педагогические воззрения Ф. У. Паркера с воззрениями его современников (Дж. Дьюи, У. Джемса и др.) и предшественников в области педагогической инновационной мысли (Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля).

Источниковедческая база. В качестве основных источников использовались:

- отечественная и зарубежная историко-педагогическая, философская, историческая, социологическая и культурологическая литература;
- оригинальные тексты педагогических трудов Ф. У. Паркера «Беседы о преподавании»» (1883), «Практикующий учитель» (1884), «Курс арифметики» (1884), «Как преподавать географию» (1885), «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации» (1894);
- оригинальные тексты отчётов о работе нормальной школы округа Кук, находившейся под руководством Ф. Паркера;
- англоязычные биографии Ф. Паркера;
- web-сайты современных американских школ, носящих имя Ф. Паркера и продолжающих его педагогические традиции.

Научная новизна результатов исследования заключается в том, что:

- выделены, охарактеризованы и сопоставлены различные историко-педагогические подходы зарубежных учёных к проблеме определения сущности «педагогики прогрессивизма» и обозначена роль Ф. У. Паркера в этом течении;

- введён в научный оборот отечественной педагогики ряд ранее не переведенных на русский язык англоязычных работ в области изучения специфики американского педагогического прогрессивизма в целом и педагогического опыта Ф. У. Паркера в частности;
- приведены примеры практической реализации теоретических идей педагога в американских школах середины XIX начала XX веков (школы в г. Квинси, Массачусетс; Нормальная школа округа Кук г. Чикаго, Иллинойс);
- впервые в отечественной истории педагогики педагогическое наследие Ф. У. Паркера проанализировано в единстве историко-культурного, социально-экономического и политического контекстов и выявлен ценный опыт интеграции паркеровского педагогического наследия в современный образовательный процесс американской общеобразовательной школы (его идеи относительно построения учебного плана, ориентированного не на предметный принцип построения, а на ребёнка, компетентностный подход, индивидуальный подход к оцениванию достижений учащихся, недоверие к объективности результатов экзаменов и тестов, важность сочинительства и творческих работ, усиление значения предметов художественно-эстетического цикла (музыка, живопись, театр), расширение образовательного пространства школы за счет музейной педагогики,вовлечённость родителей в школьную жизнь, идея партнёрства, интеграция урочной и внеклассной работы, непрерывное образование учителя (летние школы), развитие рефлективных способностей учителя, идея разновозрастных групп детей, идеи толерантности, инклюзивного образования, гражданского воспитания).

Теоретическая значимость исследования состоит

- в дополнении и углублении существующих представлений об американском прогрессивизме как многогранном явлении, что расширяет понятийно-терминологическую систему истории педагогики

за счёт осмысления и конкретизации места в нём педагогических идей Ф. У. Паркера.

- Сделанные обобщения и выводы, касающиеся принципов организации образовательного процесса в школе, интегрирующего урочную и внеклассную деятельность, подходы Ф. У. Паркера к педоцентристскому учебному плану, методам обучения и подготовке учителя обогащают историко-педагогическое знание, а также теоретическую базу сравнительной педагогики.
- Введённые в научный оборот истории педагогики не переведенные и не использованные ранее оригинальные источники по проблеме исследования расширяют теоретическую базу педагогической американистики.

Практическая значимость работы заключается в том, что выявленные подходы Ф. У. Паркера к отбору содержания образования, организационных форм и методов обучения, могут быть использованы при разработке программ инновационной деятельности в школе, а также просвещения родителей (проведение круглых столов и семинаров по вопросам инновационных педагогических практик).

Использование основных выводов и результатов исследования при подготовке монографических работ по истории зарубежной педагогики, при разработке лекционных курсов по истории зарубежной педагогики будет способствовать повышению продуктивности профессиональной подготовки будущих педагогов.

Полученные выводы и результаты исследования могут использоваться в системе непрерывного педагогического образования, охватывающей как базовую профессиональную подготовку (при написании рефератов, курсовых, выпускных квалификационных и магистерских работ), так и различные формы переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров.

Основные этапы исследования. Исследование проводилось в три этапа, которые охватывают период с 2014 по 2021 гг.

На первом этапе (2014 г.) очерчено проблемное поле исследования; сформулирована тема; определены цель, задачи, объект и предмет исследования; выявлена степень изученности вопроса в отечественных и зарубежных трудах по истории педагогики; определена практическая и теоретическая значимость темы; формировалась источниковая база; конкретизировался понятийный аппарат и теоретико-методологическая основа исследования.

Второй этап (2015 - 2017 гг.) – на основе систематизированного анализа источников определена основная содержательная база диссертации, а именно: раскрыто понятие «педагогика прогрессивизма» и описаны этапы её развития; очерчена методологическая основа американского прогрессивного образования; определены социокультурные, политические и экономические предпосылки становления педагогики Ф. У. Паркера; изучено влияние идей Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и Ф. В. Фребеля на формирование педагогических идей Ф. У. Паркера; доказан педоцентристский характер педагогики Ф. У. Паркера и выявлена сущность его теории концентрации; изучена практическая реализация педагогических идей Ф. У. Паркера в американской общеобразовательной школе.

На третьем этапе (2018 - 2021 г.) конкретизировались детали, обобщались результаты работы, формулировались основные выводы исследования, нашедшие отражение в научных публикациях; уточнялись основные положения диссертации, их достоверность и обоснованность.

Достоверность результатов обеспечивается: изучением и анализом обширной научной литературы по проблеме исследования; использованием оригинальных англоязычных источников и аутентичных материалов; применением методов и подходов, адекватных поставленным целям, задачам, предмету и объекту исследования.

Результаты исследовательской работы были апробированы и внедрены посредством публикации его промежуточных выводов в монографиях и научных статьях по обозначенной проблематике. Всего

диссертантом опубликовано 23 работы общим объемом 11,46 п. л. Основные положения исследования докладывались на

- *международных научно-практических конференциях:* «Инновационные процессы в теории и практике дошкольного образования» (Владимир, 2016); «Учитель и его формирование: исторический опыт передачи образованности и культуры» (Тверь,2016); «Теоретические и методологические проблемы современной педагогики и психологии» (Пермь, 2018); «Воспитание и социализация молодёжи: потенциал историко-педагогического познания в контексте вызовов современности» (Нижний Новгород, 2018); «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: передающая, порождающая и преобразующая педагогика в истории образования» (Москва, 2018); «Синтез науки и общества в решении глобальных проблем современности» (Казань, 2019); «Педагогика, психология в условиях непрерывности образования» (Самара, 2020); «Научное и образовательное пространство: перспективы развития» (Чебоксары, 2020);
- *круглом столе* «Историко-педагогический контекст теории и практики образования». Журнал «Педагогика» № 3, 2017.

Личный вклад автора состоит в том, что впервые детально проанализировано педагогическое наследие Ф. У. Паркера: охарактеризованы методологические основы педагогики Ф. У. Паркера (прагматизм, романтизм); установлена её связь с европейскими традициями, выявлены специфика подходов к организации образовательного процесса в школе и системе подготовки учителя, влияние на современную школу США; впервые введён в научный оборот отечественной педагогики ряд ранее непереведённых на русский язык англоязычных работ, касающихся американского прогрессивизма, и педагогического наследия Ф. У. Паркера («Беседы о преподавании»» (1883), «Практикующий учитель» (1884), «Курс арифметики» (1884), «Как преподавать географию» (1885), «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации» (1894)); проанализирован опыт современных

американских школ, развивающих идеи Ф. У. Паркера (частная школа в г. Чикаго, Иллинойс; частная школа Паркера в г. Сан Диего, Калифорния; публичная чартерная школа в г. Девенс, Массачусетс; начальная публичная школа № 23 в г. Рочестер, Нью Йорк; публичная школа Паркера в г. Индианаполис, Индиана; публичная начальная школа в г. Квинси, Массачусетс).

На защиту выносятся следующие положения:

1. Американское движение за прогрессивное образование (the movement for progressive education) было неоднородно и объединяло порой противоречивые позиции, являясь обобщающим для целого ряда схожих, но всё же не идентичных педагогических течений США рубежа XIX - XX веков. Оно предстало, как одно из реформаторских течений рубежа XIX – XX веков, направленное на поиск педоцентристской модели школы наряду с европейскими течениями (педагогика М. Монтессори, педагогические идеи Э. Кей и др.). В американском прогрессивизме выделяются три направления: «демократические прогрессивисты» (Д. Дьюи, Ф. Паркер), «административные прогрессивисты» (Э. Торндайк), «педоцентристские позитивисты» (Г. Стэнли Холл). Результаты исследования доказывают, что Ф. У. Паркер по праву может считаться «отцом» американского прогрессивизма

2. Под влиянием социокультурных, политических и экономических факторов, таких как Гражданская война, бурное развитие промышленности, индустриализация страны, рост городов, развитие идеи национальной идентичности, школьное образование в США стало рассматриваться как сфера общественной жизни, непосредственно связанная с задачей национальной консолидации. Именно это стимулировало Ф. У. Паркера усилить гражданскую направленность в организации образовательного процесса, его демократическую составляющую.

3. Педагогические идеи Ф. У. Паркера, сформулированные им в «Беседах о педагогике», генетически связаны как с философией американского прагматизма, так и с романтической идеологией. В ходе

сопоставительного анализа доказано, что паркеровские суждения о привычке, опыте, связи познания и практической деятельности, неразрывности когнитивных и моторных функций, единстве мысли и действия, мотивации, экономии энергии учеников и целостной природе человека весьма сильно перекликаются с воззрениями основателей американского прагматизма.

На формирование собственной педагогической платформы Ф. У. Паркера значительное влияние оказало его знакомство с европейским педагогическим опытом Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля, который он переосмыслил и трансформировал под культурный и идеологический «климат» своей страны.

4. В рамках прогрессивной педоцентристской педагогики, разделяемой Ф. У. Паркером, развитие ребёнка видится как результат актуализации заложенного в нём потенциала, а не как следствие заполнения учителем «пустого сосуда» детского сознания с целью преодолеть его изначальную недоразвитость и несовершенство. Помещая ребёнка в центр педагогического процесса, Ф. У. Паркер переосмысляет традиционно понимаемые результаты обучения, указывая на то, что цель обучения не сводима к усвоению знаний и выработке умений и навыков, а определяется формированием гармонично развитого во всех аспектах (интеллектуальном, морально-этическом, физическом) человека. В своей работе «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации», которая появилась на интердисциплинарном стыке педагогической практики, философии образования, психологии, теологии, естествознания, антропологии, истории, физиологии и теории искусства, Ф. У. Паркер постулирует принцип интегрированного межпредметного подхода к обучению, позволяющего экономно использовать силы ученика. Специфика педагогических идей Ф. У. Паркера вытекает из педоцентристского характера его педагогики – ребёнок, которого мы развиваем, определяет выбор предметов и методов, ибо он есть сосредоточие внутренней, заложенной в нём от природы энергии, на которую направлены силы внешние, и посредством которой эти внешние силы работают.

5. Результаты исследования показали, что глубокая рефлексия над богатым практическим опытом работы в школах штатов Массачусетс и Иллинойс позволила Ф. У. Паркеру сформулировать ряд ценных идей (педоцентристская модель организации школы, интегрированный межпредметный подход в обучении, акцент на спонтанной деятельности ребёнка, свободный выбор предметного содержания и методов обучения, активное участие ребёнка в образовательном процессе, важность предметов художественного цикла, отказ от предметоориентированного подхода в пользу холистического, деятельностный подход, отказ от механического повторения в пользу самостоятельного мышления, важность творческих заданий, стимулирующих самовыражение ребёнка, использование игры, вовлечённость родителей и др.), которые сегодня нашли своё продолжение и в современной школе США (частная школа в г. Чикаго, Иллинойс; частная школа в г. Сан Диего, Калифорния; публичная чартерная школа в г. Девенс, Массачусетс; начальная публичная школа № 23 в г. Рочестер, Нью Йорк; публичная школа в г. Индианаполис, Индиана; публичная начальная школа в г. Квинси, Массачусетс).

Структурно диссертация состоит из следующих частей: введение, три главы (9 параграфов), заключение, список литературы, содержащий 146 источников на русском и английском языках, приложение, состоящее из фотоматериалов. Общий объём исследования составляет 200 страниц.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ РЕФОРМАТОРСКОЙ ПЕДАГОГИКИ Ф. У. ПРАРКЕРА

1.1. Основные этапы развития «педагогики американского прогрессивизма»

В отечественной педагогике существует целый ряд понятий, связанных с инновационными процессами, происходившими в североамериканской школе последней трети XIX начала XX века и направленными на сближение школы с жизнью: «прогрессивное образование», «прогрессивное воспитание», «педагогика прагматизма», «педагогика американского прогрессивизма», «прогрессивная педагогика», «педагогический прогрессивизм», «инструментализм», «экспериментализм» [34, С.211]. Сам факт существования этого «веера» понятий провоцирует закономерный вопрос о том, как они соотносятся друг с другом.

На неоднозначность понятия «прогрессивизм» указывает Г. Д. Дмитриев, отмечая его теоретический и практический аспекты.

«Прогрессивизм был одновременно и теорией, и оформленным движением. Как движение он имел определенную структуру: свою организацию, научные форумы, многочисленные публикации. Как теоретики, прогрессивисты призывали освободить ребенка от традиционного заучивания учебного материала (зубрежки), жесткой структуры урока, от учебника как единственного источника содержания образования и призывали теснее связывать его с жизнью» [16, С.99]. В контексте настоящей работы, ориентированной на анализ педагогических идей Ф. У. Паркера в теории и в практике американской школы рубежа веков, это замечание о двойственности понятия «прогрессивизм» представляется весьма актуальным.

М. В. Цветкова в результате анализа педагогических исследований Б.М. Бим-Бада, Р. Б. Вендровской, А. Н. Джуринского, Е. Ю. Рогачевой приходит к выводу, что в педагогическом дискурсе понятия «прогрессивное образование» и «прогрессивное воспитание» используются как тождественные [50, С.12]. Исследовательница отмечает сближение в

педагогической литературе понятий «педагогика прагматизма» и «прогрессивное образование». Действительно, подобное сближение встречается, например, в «Истории педагогики» А.Н. Джуринского, в котором прогрессивизм используется как синоним прагматизма [15]. В учебном пособии М. И. Богомоловой и Л. М. Захаровой «педагогика прогрессивизма» и «педагогика прагматизма» выступают тождественными понятиями [7, С.43], а в «Российской педагогической энциклопедии» прогрессивизм определяется через отсылку к статье «прагматистская педагогика» [40, С.204]. Однако, как замечает М. В. Цветкова, всё же не следует понимать их как абсолютно синонимичные, ибо «педагогика прагматизма», связанная с именами Ч. Пирса, У. Джемса, Дж. Дьюи, является лишь одним из течений прогрессивного образования [50, С.13].

Это замечание представляется обоснованным и в контексте зарубежной педагогической мысли. Так, например, Д. Лабари отмечает, что движение за прогрессивное обучение (the movement for progressive education) в рамках американской образовательной традиции было столь многоаспектным и масштабным, что любые попытки дать точное определение этого явления тщетны и неизбежно ведут к упрощению [105, С.83]. Исследователь солидаризируется с точкой зрения, согласно которой речь следует вести не столько о едином движении, сколько о группе движений, развивающихся вокруг схожих педагогических идей и говорящих на одном педагогическом «языке» [105, 83]. Как видно из этого замечания, Д. Лабари подчёркивает, что понятие «progressive education» (прогрессивное образование) является обобщающим для целого ряда схожих, но всё же не идентичных педагогических течений рубежа веков.

Анализ зарубежных трудов показал, что в англоязычном педагогическом дискурсе понятие «pragmatic pedagogy» (прагматическая педагогика) часто уточняется через понятие «progressive» (прогрессивный), в результате чего можно встретить терминологическое сочетание «pragmatic progressive pedagogy» (прагматическая прогрессивная педагогика), а

представителей этого педагогического течения, к которым относятся Дж. Аддамс, Б. Г. Боде, У. Джемс, Дж. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Дж. Г. Мид, Ф. У. Паркер, обозначают как «pragmatic progressives» (прогрессивисты прагматики). Р. А. Квантз полагает, что «прогрессивистов прагматиков», к которым он причисляет и Ф. У. Паркера, следует отделять от «прогрессивистов романтиков» (romantic progressives), к которым он относит Ж. –Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. В. Фребеля [126, С.82]. Он отмечает, что, если первые ориентировались на философию прагматизма, то вторые во главу своих педагогических воззрений ставят педоцентристский принцип и романтизированный образ ребёнка. На наш взгляд, подобное разделение не столько проясняет различные позиции прогрессивистов, сколько вносит определённую понятийную путаницу. Во-первых, как будет показано ниже, философия прогрессивизма не только не противостояла идеологии романтизма, но и имела с ней ряд точек пересечения. Во-вторых, эволюция педагогических взглядов самого Ф. У. Паркера, освещённая во второй главе настоящей работы, показывает, что его педагогическая платформа как раз и строилась на тесном пересечении принципов романтической педагогики и философии прагматизма.

Следует иметь в виду, что движение за прогрессивное обучение не было изолированным процессом и протекало в контексте общей направленности на социально-политический прогрессивизм. Показательно в этой связи замечание историка американского образования Л. Кремина о том, что с самого начала это движение было неоднородно и объединяло порой противоречивые позиции, означая разные вещи для разных людей [67, С.22]. Действительно, у историков образования нет единой точки зрения на унифицирующие признаки, руководствуясь которыми, мы можем однозначно включать или исключать педагогов из круга прогрессивистов.

Так, в знаковой для зарубежной истории педагогики и образования работе «Борьба за программу в Америке» Г. Клиебард (Herbert Kliebard) утверждает, что основным принципом включения разнородных по своей сути

педагогических практик в единое движение прогрессивизма была их новаторская оппозиционность традиционной школьной программе [102, 285]. Анализируя различные подходы к определению прогрессивного образования, он выделяет две противоположные тенденции. Первая связана с широким пониманием прогрессивизма, что не отменяет признание его неоднородности, осложняющей унификацию его составляющих. В качестве примера исследователя, который придерживается подобного широкого понимания, Г. Клиебард приводит Л. Кремина.

Вторая тенденция, выделяемая Г. Клиебардом, обусловлена узким взглядом на прогрессивное образование. Представители этого направления склонны выбирать в качестве наиболее репрезентативной группу прогрессивистов, придерживавшихся относительно единой идеологической точки зрения на реформы, и связывать их деятельность с понятием прогрессивного образования, исключая при этом всех остальных «претендентов» на право входить в этот круг. Показателен в этой связи подход А. Зильверсмита [146, С.105].

Третий подход, который предлагает сам Г. Клиебард, отличается от двух вышеупомянутых рядом аспектов [102, С.286]. Во-первых, исследователь объявляет любые попытки дать список статичных характеристик, присущих прогрессивному образованию, неосуществимой задачей. Во-вторых, он предлагает группировать прогрессивистов по близости их идеологических позиций, которые зафиксированы в схожих профессиональных способах говорения о педагогическом процессе. Таким образом, схожесть профессионального языка объявляется им признаком, по которому различные представители прогрессивизма могут быть отнесены к тому или иному направлению прогрессивной педагогики.

В-третьих, Г. Клиебард отмечает, что наиболее успешными оказались те реформы, за которыми стояли не отдельные течения прогрессивизма, а коалиции, объединявшие представителей разных прогрессивистских направлений. Он приходит к выводу, что «хотя усилия дать единое

определение прогрессивному образованию зашли в тупик, тем не менее представляется возможным выделить относительно однородные группы и течения, которые функционировали в период, традиционно называемый нами “эра прогрессивизма”». Правда, тут же он оговаривается, что эта схожесть между некоторыми течениями всё же не подразумевает возможности говорить о едином движении за прогрессивное образование («progressive education movement») [102, С.287].

Радикальной точки зрения на понятие «прогрессивное образование» придерживается П. Файлин. Согласно его мнению, само понятие «прогрессивное образование» весьма условно, так как за ним скрывается много противоречивых и сложных составляющих, вообще ставящих под сомнение продуктивность традиционного понимания этого педагогического термина как реформаторского движения [81, С.22]. П. Файлин полагает, что отсутствие единой программы, централизованной идеологии и членства делают само понятие «movement» (движение), подразумевающее эти атрибуты, не совсем уместным. Он предлагает отказаться от идеи последовательного движения и говорить не о движении за прогрессивное образование, а о «подвижных коалициях реформаторов, которые группировались вокруг определённых проблем, исходя из своих собственных интересов». П. Файлин подчёркивает, что следует не сужать понятие «прогрессивное образование», с целью избежать противоречий, неминуемых при его широком понимании, а отказаться от понимания прогрессивного образования как единого движения и определять его как «подвижные коалиции интересов» (shifting coalitions of interests) [81, С.30].

Г. Клиебард полагает, что термин «coalition» (коалиция), предложенный П. Файлином, хорошо подходит для описания взаимодействий, которые возникали между разными представителями прогрессивизма [102, С.282]. Он отмечает, что, например, среди сторонников какой-либо конкретной образовательной реформы часто объединялись педагоги, придерживающиеся совершенно разных идеологических позиций. Зачастую за поддержкой какой-

либо образовательной инициативы стояли отличные друг от друга идеологические основания. В качестве примера он приводит реформу, направленную на введение в школьную программу ручного труда. Г. Клиебард подчёркивает, что разные представители прогрессивизма, активно продвигавшие эту инициативу, пытались решить при этом весьма несхожие задачи. Так, К. Вудворд (Calvin Woodward) верил в этическое достоинство ручного труда, в то время как Дж. Дьюи видел в ручном труде, прежде всего, деятельность, которая позволяет преодолеть разрыв между школьными академическими знаниями и реальными жизненными практиками. В свою очередь, Ф. У. Паркер, акцентировавший значимость ручного труда в программе, считал его занятием, способствующим развитию у детей не только моторных и когнитивных функций, но и ощущения своей социальной значимости. Г. Клиебард приходит к выводу, что реформаторы, продвигавшие идею введения в школьную программу ручного труда, обосновывая его значимость с различных идеологических позиций, как раз и образовывали своеобразную «коалицию».

Очевидно, что в подобную «коалицию» можно выделить и педагогов прогрессивистов, активно связывающих образовательные реформы с реформами политическими. Э.К. Шапиро и Н. Нагер в статье «Интерактивный подход к развитию в образовании: ретроспективы и перспективы» отмечают в качестве ключевой черты прогрессивизма акцентировку тесной связи между политикой и образованием, базирующейся на убеждении прогрессивистов в том, что именно посредством образования люди могу улучшать социальное устройство и способствовать демократизации общества [112, С.12]. Отметим, что Ф. У. Паркер, как и Дж. Дьюи, полагал, что прогрессивное образование, основанное на принципах прагматизма, является механизмом построения истинно демократического общества. Для Ф. У. Паркера образовательные реформы были неотделимы от реформ социально-политических.

Л. Кремин в авторитетном для западной педагогики труде «Трансформация школы: прогрессивизм в американском образовании, 1876-

1957» достаточно широко трактует понятие «progressive education». Отмечая разнородность прогрессивного образования, он выделяет три ключевые направления: 1) расширение содержания школьных программ; 2) применение научных принципов к организации, администрированию и управлению процессом школьного образования; 3) выстраивание воспитательного-образовательного процесса с учётом индивидуальных потребностей отдельных школьников и определённых групп учащихся [67, С.376-378]. Эти направления он соотносил соответственно с деятельностью 1) «демократических прогрессивистов», ассоциировавшихся с деятельностью Д. Дьюи, а начиная с 1930-х годов с «социальными реконструктивистами», которые видели в школьном образовании механизм трансформации социального порядка; 2) «административных прогрессивистов» (administrative progressives), которые находились под влиянием концепции психологического бихевиоризма Э. Торндайка и ратовали за применение научных принципов к организации, администрированию и управлению процессом школьного образования; 3) «педоцентристских прогрессивистов» (child centered progressives), находившихся под влиянием Г. С. Холла и акцентировавших значимость развития индивидуальных особенностей ребёнка. Анализируя подход Л. Кремина к различным группам прогрессивистов, К. Вейлер отмечает, что, по мнению исследователя, «педоцентристские прогрессивисты» отличались нехваткой ясного социо-политического видения реформ [144, 15].

Несомненно, к первой группе «демократических прогрессивистов» можно отнести и Ф. У. Паркера, который, как и Дж. Адамс и Дж. Дьюи, считал, что демократизация политической жизни страны зависит не только от честных демократических выборов и законодательства, но в значительной мере обусловлена школьным образованием, выстроенным по демократическим принципам.

Но как отмечалось выше, далеко не все зарубежные исследователи придерживаются столь широкой трактовки, в рамках которой «прогрессивное образование» рассматривается в его взаимосвязи с социокультурным

контекстом. Более узкий подход к пониманию прогрессивного образования встречается, например, в работе А. Зильверсмита, который рассматривает понятие «progressive education» как эквивалент «pragmatic pedagogy» [146, С.110]. Ряд педагогических воззрений, которые он отождествляет с прогрессивной педагогикой, чётко очерчен. Это - выбор в пользу активного обучения через деятельность, педоцентризм, индивидуальный подход и целостность в разработке содержания образования. Но как отмечает Т. М. Кристоу, в случае зильверсмитовской трактовки прогрессивного образования в его орбиту фактически попадает лишь деятельность таких педагогов как Д. Дьюи, У. Х. Килпатрик, Ф. У. Паркер, а многие реформаторские инициативы (установка на профессиональное образование, признание развивающего характера преподавания ручного труда, руководство школами с ориентацией на научные принципы, разработка методик измерения интеллекта) вообще исключаются из этого круга [64, С.39].

Как уже отмечалось выше, в целом ряде зарубежных работ раскрывается неоднородность движения за прогрессивное образование. Весьма показательно в этой связи исследование Д. Тиака (David Tyack), в котором он выделяет четыре группы прогрессивистов [143, С.196-197]:

1) «Административные прогрессивисты», полагавшие, что административной эффективности следует достигать, ориентируясь на научные изыскания. Для этой группы характерно стремление к централизации школ под управлением педагогов-профессионалов, обладавших компетенциями, которые позволяли им оценивать учащихся с целью выявления их образовательных потребностей.

2) «Педагогические прогрессивисты» (Ф. У. Паркер, Дж. и Эв. Дьюи, У. Килпатрик и другие последователи Дьюи), занимавшиеся преобразованием самих педагогических практик и акцентировавшие обучение через деятельность, педоцентристский подход, необходимость интегративных программ и социальные аспекты образования.

3) Либертарианские «образовательные прогрессивисты», придерживавшиеся радикальных взглядов на освобождение обучающихся от «гнёта» дисциплины

и требований. Их деятельность была связана с альтернативными школами, такими как школа «Саммерхилл» шотландского педагога А. С. Нейлла.

4) «Социальные реконструктивисты», пытавшиеся соединить педагогику Дж. Дьюи с социализмом [143, С.196-197].

В свете вышеприведённых групп очевидно, что основными противостоящими группами в этой классификации были «административные прогрессивисты» и «педагогические прогрессивисты». Именно в этом противостоянии Д. Лабари видит причину современного «зазора» между теорией и практикой в американской школьной педагогике [106, С.277]. Он отмечает, что, с одной стороны, профессиональный язык современной американской педагогики во многом является языком педагогических прогрессивистов, но, с другой стороны, многие теоретические воззрения невоплотимы на практике в рамках существующей системы школьного образования, сформированной под влиянием деятельности «административных прогрессивистов». Д. Лабари с сожалением замечает, что прогрессивистские педагогические теории весьма сильно повлияли на американскую педагогическую риторику, при этом они мало учитываются в современной школьной образовательной практике, ориентированной на «учителецентризм», приоритет традиционных школьных предметов в программе, обучение посредством повторения того, что говорит учитель и авторы учебников. Д. Лабари приходит к выводу: «Мы говорим, как прогрессивисты, но весьма редко действуем подобающим образом» [106, С.278].

Признавая неоднородность течений, объединённых под знаком прогрессивного образования, мы полагаем, что всё же возможно наметить хотя бы приблизительно ряд унифицирующих черт, которые позволяют отнести эти течения к единой образовательной парадигме. Однако в свете вышесказанного оговоримся, что данные черты вовсе не являются обязательными.

В ходе анализа отечественных и зарубежных трудов (Е. Ю. Рогачевой, М. В. Цветковой, Н. В. Маминовой, Д. Лабари и др.), посвящённых

педагогическим инновациям, появившимся в рамках движения за прогрессивного образования, выделены следующие общие черты: 1) акцент на «обучение в процессе деятельности», строящееся вокруг ориентированных на практику и жизненные потребности проектов; 2) приоритет опытного или эмпирического обучения; 3) провозглашение целью воспитания самореализацию индивида через удовлетворение его прагматических потребностей; 4) разработка интегрированных учебных планов и программ, организованных тематически; 5) адаптация обучения под индивидуальные нужды учеников; 6) смещение цели обучения с механистического запоминания к активному пониманию и деятельности; 7) развитие критического мышления и способности самостоятельно решать актуальные задачи; 8) внедрение коллективных проектов; 9) акцентировка социального аспекта образования, связанного с продвижением демократических ценностей и усилением социальной ответственности; 9) признание значимости проектной деятельности, организованной вокруг какой-либо социальной проблематики; 10) включение в образовательный процесс волонтёрской общественной работы и социально ориентированных проектов; 11) наполнение учебных дисциплин содержанием, ориентированным на выработку навыков, востребованных обществом в будущем; 12) установка на непрерывность образования как целостного пожизненного процесса; 13) отказ от традиционной системы оценивания успеваемости учащихся; 14) отказ от точки зрения на учебники, как на единственный источник знаний; 15) акцент на развитии общеобразовательных навыков, вместо сфокусированности на специальных знаниях в рамках отдельных дисциплин; 16) взгляд на школу, как на модель общества, в котором каждый может развить свои индивидуальные задатки и преуспеть по-своему; 17) включение в школьную проблематику вопросов, которые раньше в неё не входили (профессиональное образование, развитие у учеников эстетического восприятия и социальной осознанности их деятельности).

Говоря о хронологических рамках движения за прогрессивное обучение в американском контексте, в качестве временных границ в англоязычных работах традиционно выделяют последнюю треть XIX века как время становления идей прогрессивного образования и 1950-е гг. как период «заката» американского прогрессивизма, особо отмечая 1955 год, когда Ассоциация прогрессивного образования (Progressive Education Association) самоликвидировалась.

Д. Боуэн выделяет три периода в истории американского прогрессивизма: 1) от позднего XIX века до Первой мировой войны; 2) с 1919 года до Великой депрессии (1929 г.); 3) декада 30-х годов перед Второй мировой войной [10, С.431]. В целом, это хронологическое распределение совпадает с общепринятой периодизацией прогрессивизма. Хотя первые школы, пытавшиеся воплотить в жизнь идеи Дж. Дьюи и Ф. У. Паркера, стали появляться на рубеже веков, Р. Б. Вендровская в качестве наиболее бурного периода развития прогрессивизма отмечает период конца десятых-двадцатых годов XX столетия [12, С.88]. Она акцентирует следующие «вехи» в истории развития американского прогрессивизма в 1920-е годы.

Значимым шагом для претворения прогрессивистских идей стала разработка предназначенной для крупных городов Денверской программы, которая была предложена суперинтендантом денверских школ Дж. Ньюлоном, занимавшим этот пост с 1920 по 1927 годы. Дж. Ньюлон полагал, что школьные учителя должны принимать активное участие в разработке учебной программы. В рамках Денверской программы были организованы предметные комиссии, в которые входили школьные учителя. Основной задачей комиссии было изучение образовательных потребностей учеников в их тесной взаимосвязи с реальными жизненными потребностями. Как резюмирует Р. Б. Вендровская, «в Денверской программе была заложена одна из кардинальных позиций прогрессивизма – взаимодействие школы и окружающей среды» [12, С.88]. Несомненно, разработка Денверской программы была продолжением движения по развитию программ

общеобразовательной школы (comprehensive curriculum development program), пионером которого был Ф. У. Паркер. Отметим, что сама установка на вовлечение учителей в разработку Денверской программы перекликается с убеждением Ф. У. Паркера в том, что учитель должен быть наделён свободой и не скован спускаемыми сверху предписаниями и программами.

Важным этапом развития прогрессивистских идей было и официальное создание в 1919 году «Ассоциации прогрессивного обучения» (Progressive Education Association), ориентировавшейся в своей деятельности на педоцентристские идеи свободного развития детей с учётом их интересов и естественного развития Дж. Дьюи. Именно с деятельностью этой организации было связано весьма широкое распространение принципов прогрессивизма среди образованных представителей среднего класса.

Однако, как отмечает Э. Дж. Пауэр, сам Дж. Дьюи весьма прохладно относился к деятельности Ассоциации, ибо фактически вне поля её интересов остались идеи социальной и политической реконструкции, являющиеся ключевыми пунктами в его образовательной философии [125, С.159]. Говоря о периоде 1920-х годов как эпохе «расцвета» прогрессивизма, вспомним и основанный в 1924 году журнал «Прогрессивное обучение» (Progressive Education), который был непосредственно связан с деятельностью вышеупомянутой Ассоциации.

Следует иметь в виду, что для активного распространения прогрессивистских идей именно в 1920-е годы XX столетия были свои объективные причины, связанные с широким социо-идеологическим контекстом. К. Уэйлер замечает, что движение за прогрессивное образование во многом отражало политическое отчуждение от консервативной политики и ценностей общества потребления [144, С.20]. Это ощущение утраты иллюзий она связывает с интеллектуально-артистическими настроениями, типичными для идеологического климата Америки декады двадцатых годов. Она полагает, что родители, испытывавшие утрату контроля над собственной жизнью и ощущавшие себя винтиками огромной корпоративной сети, видели

в концепции нового подхода к образованию своих детей возможность построения лучшего общества. В подтверждение этой точки зрения К. Уэйлер апеллирует к труду «Трансформация школы» Л. Кремина, в котором он связывает интерес к прогрессивному образованию с индивидуалистским иронически-артистическим духом 1920-х годов, сформировавшимся как ответная реакция на усилившееся влияние и рост корпоративного капитализма.

Всё это объясняет острую востребованность идей прогрессивного образования среди людей, непосредственно не связанных с проблемами образования. В 1920-е годы выходит много книг и статей, посвящённых прогрессивистским образовательным практикам. Значимо, что эти издания были рассчитаны весьма на широкую аудиторию, профессионально не связанную с вопросами образования. Так, например, либеральные журналы «Нация» (The Nation) и «Новая Республика» (The New Republic), у которых в 1920-х годах насчитывалось около 30000 ежегодных подписчиков, печатали статьи по образовательной проблематике У. Липпмана и Дж. Дьюи. Статьи Дж. Дьюи, напечатанные в «Новой Республике», отличались жёсткой критикой существующих педагогических практик, лишённых каких-либо связей с актуальным социальным контекстом. В одной из своих журнальных статей он говорит о том, что, если бы знание учениками различных социальных аспектов жизни ограничивалось бы лишь теми знаниями, что они получают в школе, в этом случае выпускники школ пребывали бы в полном неведении о каких-либо социальных и политических проблемах [144, С.21].

Однако не следует полагать, что все сторонники прогрессивистского образования, пропагандирующие свои взгляды в 1920-х годах, столь тесно связывали проблемы образования с социально-политической осознанностью. Например, в следующих книгах, изданных в это десятилетие расцвета прогрессивизма, образ «естественного ребёнка» и проблема высвобождения детской творческой энергии, скованной гнётом традиционного образования, не соотносятся с социально-политическими вопросами: Э. Йоманса

«Молодёжь в кандалах» (E. Yeomans, «Shackled Youth», 1921), А. де Лима «Наш враг ребёнок» (A. De Lima, «Our Enemy the Child», 1925), С. Кобб «Новая закваска» (S. Cobb, «The New Leaven», 1928), Х. Рагг и А. Шумакер «Педоцентристская школа» (H. Rugg, A. Shumaker, «The Child Centered School», 1928).

Как отмечает Р. Б. Вендровская, после декады 1920-х годов влияние движения за прогрессивное образование начинает ослабевать, во многом в связи с изменившейся ситуацией в стране [12, С.89]. На этом этапе бунтарский характер более раннего прогрессивизма сменяется умеренностью. Резкий спад экономики во время Великой депрессии (1929-1939) заставил многих отказаться от радикальных взглядов.

Как показал анализ зарубежных работ, финальный период прогрессивного образования, связанный с нарастанием критического отношения к воззрениям прогрессивистов, датируется 1940-1950-ми годами. Рассмотрим причины, в силу которых последний этап движения прогрессивного образования ознаменовался резкой критикой и неприятием его ключевых положений. Интересно в этой связи замечание Р. Сана, автора статьи с говорящим названием «2016 – год возвращения прогрессивного образования?» [139]. Он полагает, что «закат» эры прогрессивизма в 1940-х и в 1950-х годах был во многом обусловлен культурным консерватизмом этого периода, который был эпохой общепринятых усредняющих подходов ко многим социальным сферам, включая образование. Это было время, когда американцами остро ощущалась необходимость единой национальной идентичности с её солидаризирующим потенциалом. Само представление о хорошем гражданине было связано с образом человека, беспроблемно вписывающегося в систему и отвечающего усреднённым стандартам и представлениям. Р. Сан уверен, что в настоящее время востребованность идей прогрессивного образования будет лишь неизменно возрастать, так как новая информационная реальность требует от людей совсем иных компетенций, чем те, что формируются в рамках традиционной образовательной среды.

Среди исследователей, занимавшихся вопросами истории образования, нет единого мнения относительно причин, обусловивших затухание движения за прогрессивное образование в 1950-х годах. Так, например, Л. Кремин трактует причины ослабления влияния идей прогрессивизма в историческом ключе. Он полагает, что на определённом историческом этапе само движение оказалось неспособно идти в ногу с изменениями, происходившими в американском поствоенном обществе. Он подчёркивает, что Америка после Второй мировой войны была уже иным национальным сообществом, отличным от того, в недрах которого зародились идеи прогрессивизма [67, С.350]. Среди иных причин Л. Кремин выделяет отсутствие сплочённости и единства между лидерами движения за прогрессивное образование, высокие требования к учителям, которые на практике далеко не всегда хотели нести этот «груз» инноваций, поворот в социо-политической сфере поствоенной Америки к консерватизму.

Другие исследователи в качестве основной причины «заката» прогрессивизма выделяют разрыв между коллективистской направленностью прогрессивистских практик и индивидуалистской соревновательной сущностью капиталистического общества. А. Зильверсмит комментирует эту ситуацию следующим образом: «идеалы прогрессивного образования были неестественны для общества, делавшего акцент на соревновательности, а не на кооперации, и придававшего чрезвычайную значимость материальному успеху, рассматривая его как почётную награду за усилия» [146, С.170]. К тому же, не стоит забывать и про противостояние между взглядами на социальные изменения, которых придерживались педагоги прогрессивисты, и неприятие этих воззрений консервативными сообществами, а также школьными советами и представителями политической элиты.

Весьма интересна точка зрения К. Вейлер на причины спада прогрессивистского движения. Обращаясь к широким контекстам, исследовательница отмечает, что во многих трудах по истории американского образования не учитывается значимость идеологического и политического

влияния на американские школы антикоммунистического законодательства периода «холодной войны» [144, C.xvii]. Она подчёркивает, что в 1940-х годах политики, сотрудничавшие с такими реакционными организациями как «Американский легион» и «Сыновья американской революции», педалировали недоверчивое отношение правительства к прогрессивному образованию. Типичная для 1940-1950-х годов борьба за влияние в сфере образования была во многом обусловлена подъёмом в США консервативных и праворадикальных политических движений. К. Вейлер приходит к выводу, что рост общественного недовольства школьными практиками прогрессивного образования в значительной степени был «срежиссирован» на политическом уровне. Исследовательница полагает, что влияние политики «холодной войны» на формирование критического отношения к прогрессивному образованию недооценивается многими исследователями. Действительно, комплексный анализ причин упадка прогрессивной педагогики в США требует обращения к проблеме связи образовательной политики с господствующей государственной идеологией.

1.2. Социокультурные, политические и экономические предпосылки становления педагогики Ф. У. Паркера

В последней трети XIX - начале XX веков в Америке под влиянием масштабных экономических, социокультурных, политических и идеологических трансформаций, в той или иной мере связанных с распространением идей прагматизма, назревает очевидная необходимость в формировании нового педагогического мировоззрения, которое бы отвечало духу времени и обеспечивало бы живую связь между педагогическими практиками и реальными жизненными требованиями, предъявляемыми самой эпохой к народному образованию.

Распространение идей прагматизма не только в сфере образования, но и в иных социокультурных контекстах, неизбежно повлекло за собой актуализацию практической ориентации американской школы в целом. Бурное развитие промышленности и индустриализация страны обусловили

необходимость включить производственный труд в сферу школьного обучения. Как отмечает У. Риз, ещё в XIX веке американские лидеры промышленного производства, развитого на Севере страны, часто сетовали на то, что их основной промышленный конкурент, Германия, имеет намного более совершенную систему школ, ориентированных на практическое профессиональное обучение [127, С.102]. Представители промышленных кругов обращались в школьные комитеты с петициями о необходимости включения в программу курсов ручного труда для младших и старших школьников. В 1889 году главный редактор «Американ джорнал оф эдьюкейшн» (American Journal of Education) заявляет на страницах этого авторитетного педагогического издания, что исторически сложившаяся форма школьной программы должна быть адаптирована под новый порядок вещей, а образование, ориентированное на производственные навыки (industrial education), должно быть доступно наибольшему числу людей, способствуя их эффективному умственному и моральному приспособлению к реальным условиям жизни. В 1897 году в передовице этого же журнала ручной труд был объявлен «великим триумфом Нового образования» [127, С.108]. В 90-х годах XIX столетия ручной труд начал активно включаться в программы американских школ как важный общеобразовательный предмет. Примат практицизма, типичный для философии прагматизма, был одновременно продуктом и стимулом к развитию мировоззренческих принципов нового времени, способствующих активизации традиционной установки американской школы на практичность, получившей к концу XIX века новое обоснование и содержательное наполнение.

Отметим, что для представителей прогрессивистской педагогики ручной труд выступает не только как навыковая составляющая профессиональной подготовки, но и как значимое средство интеллектуально-нравственного формирования личности. Идеологической и методической основой для создания новой школы становится педагогика прагматизма. Предложенная прагматистами инновационная концепция образования, речь о которой

отчасти будет идти ниже, подразумевала иную модель отношений между обществом, образовательными учреждениями, субъектами педагогического процесса, педагогическими методами.

Среди педагогов-новаторов Севера США, стремившихся в XIX веке заменить старую систему образования, одним из самых ярких и продуктивных был, несомненно, Ф. У. Паркер, посвятивший практически всю свою жизнь педагогике. Дж. Дьюи, чьи педагогические воззрения во многом сформировались именно под влиянием паркеровского опыта, именовал его «отцом прогрессивного образования» и определил в его школу своих собственных детей, доказав тем самым свою истинную убеждённость в продуктивности педагогических экспериментов Ф. У. Паркера.

Здесь представляется целесообразным обратится к некоторым фактам из биографии Ф. У. Паркера, которые позволяют лучше понять исторические условия и жизненные обстоятельства, обусловившие формирование его педагогической платформы. Сведения о жизни Ф. У. Паркера взяты нами из его биографий, написанных И. Хэффрон [91], Дж. Кэмпбеллом [63] и автобиографических свидетельств самого педагога [85].

Он родился 9 октября 1837 г. в деревне недалеко от Бедфорда, штат Нью-Хэмпшир, и был третьим ребёнком в семье Роберта и Милли Паркеров. Его отец был искусным краснодеревщиком, а мать до замужества работала учительницей. Очевидно, что профессиональные занятия его родителей оказали на мальчика значительное влияние. Известно, что Милли Паркер, которая и сама была дочерью учителя и отличалась оригинальными педагогическими взглядами, уделяла значительное внимание развитию сына. Вероятно, именно материнский творческий подход к обучению был первым примером педагогической креативности в жизни будущего учителя-новатора. Уже в трёхлетнем возрасте одарённый мальчик умел читать и знал на память множество литературных произведений. Однако, на наш взгляд, наиболее решающим для формирования мировоззрения будущего педагога, явился тот

факт, что матери удалось буквально «заразить» сына своей просветительской убеждённостью в исключительной ценности образования для человека.

Образование шестилетнего Фрэнка было прервано в связи со смертью отца в 1844 году. Имущество семьи было продано с аукциона, опекуном младших детей стал дядя Фрэнка, а сам мальчик был определён помощником на ферму У. Мура близь городка Гоффстаун, где он и провёл следующие пять лет. По замечанию Дж. Кэмпбелла, именно на ферме маленький Фрэнк понял, что слово «учиться» относится не только к книжному знанию [63, С.9]. По воспоминаниям самого педагога, на ферме он естественным образом очень многое узнал о животных, насекомых, растениях, ставших неотъемлемой частью его жизни. Его самопроизвольные «уроки» географии складывались из самостоятельных наблюдений мальчика за разнообразием окружавшего его ландшафта, «уроки» геологии и минералогии – из наблюдений за почвой и камнями под ногами, а занятия биологией – из наблюдений за растениями, которые он сам и выращивал. Фрэнк учился понимать законы физики, грузя камни на телегу и погружая плуг в почву, а принципы конструирования - сооружая каменную ограду.

Очевидно, став взрослым, именно сквозь призму собственного опыта фермерской жизни, через который Ф. У. Паркеру пришлось пройти в столь юном возрасте, он воспринимал и близкие его педагогической платформе идеи Ж.-Ж. Руссо, полагавшего, что только на практике в непосредственном контакте с природой ребёнок может усвоить зачатки естественных и точных наук. К тому же мировоззрение романтизма XIX века во многом идеологически восходило к руссоистской концепции природы, как противостоящей в своей естественности и неиспорченности погрязшему в грехах обществу. Отметим, что и сам автобиографический образ ребёнка, растущего и познающего мир на лоне природы, данный в мемуарах педагога, во многом строится в русле руссоистски-романтических представлений, которые выступают своеобразным идеологическим и риторическим «фильтром», сквозь который Ф. У. Паркер осмысляет свой детский опыт.

Несомненно, этот опыт самостоятельного наблюдения и обобщения, получаемый в результате непосредственного контакта с природой в процессе трудовой деятельности, предопределил в дальнейшем паркеровскую педагогическую убеждённость, во-первых, в значимости активного наблюдения окружающей действительности, направленного на выявление причинно-следственных связей, во-вторых, его убеждённость в нецелесообразности «расчленять» наблюдаемые в их природном единстве явления на объекты изучения разных дисциплин. Показательны в этом контексте, например, его рассуждения из «Бесед о педагогике» о непродуктивности изучения географии и геологии как отдельных областей знания, ибо как только мы начинаем наблюдать за природой, мы обнаруживаем удивительное переплетение географических и геологических явлений [115, С.25-28]. Глядя на бегущий ручеёк, проложивший себе русло в толще горных пород, ребёнок с пытливым разумом, будет идти от наблюдаемого результата к уяснению его первопричины, что неизбежно предполагает совмещение географических и геологических познаний. «Наблюдаемый результат, видимый его глазу, относится к географии, а вот причина, которая привела к этому результату, заставляет его обратиться уже к геологии», пишет Ф. У. Паркер, отмечая, что «геолого-географический» вопрос об эрозии и разрушении пород может вообще вывести нас, например, в сферу строительства и конструирования [115, С.29].

Для пытливого детского ума ответ на вопрос является стимулом к следующему вопросу. В «Беседах о Педагогике» Ф. Паркер приводит множество примеров того, как научное вопрошание, возникающее в ходе непосредственного наблюдения за природными явлениями, не может быть удовлетворено в жестких рамках отдельных дисциплин. В мемуарах Ф. У. Паркер пишет: «Меня часто спрашивают, что я считаю самым значимым в моём образовании, и я всегда называю две вещи – пять лет на ферме и четыре года в армии» [85, С.117]. На наш взгляд, это чрезвычайно важный факт для понимания паркеровского особого отношения к непосредственному опыту

взаимодействия с окружающим миром в процессе трудовой жизнедеятельности, который занимает столь важное место в его педагогическом учении. Влияние активного наблюдения за природой, как составляющей целенаправленной трудовой деятельности, на формирование личности ребёнка он мог отследить «изнутри», исходя из своего личного опыта. Однако, эту ценную взаимосвязь между детским трудовым опытом и образованием, Ф. У. Паркер осознает, конечно же, уже во взрослом возрасте, став педагогом. В своих воспоминаниях он отмечает, что, к сожалению, в ту пору, когда ему удавалось изредка вырываться с фермы и посещать школу, никто из школьных учителей не говорил ему о том, что его работа на ферме имеет какое-то отношение к его учёбе [85, С.117].

Принимая во внимание положительное влияние этих естественных «уроков» на мировоззрение ребёнка, не стоит при этом идеализировать сельский образ жизни мальчика-сироты. Живя на ферме, Фрэнк мог посещать школу лишь в зимние месяцы. Вероятно, лишённый привычных для него академических занятий, одарённый и развитый не по летам мальчик из потомственной семьи учителей, который впитал мысль о значимости и ценности образования с самого нежного возраста буквально с молоком матери, не мог не переживать этих изменений. Во взрослом возрасте он вспоминает о своём страстном детском желании учиться: «Я верил, что именно образование было той вещью, которую я должен был непременно получить, если даже в моих стремлениях мне придётся и умереть» [85, С.117]. Он вспоминал, что, когда ему удавалось всё же выбраться в школу, он не терял там ни единого часа, хотя школа и была далека от идеала. Именно в этот период детских раздумий о своём месте в жизни Ф. У. Паркер осознаёт своё желание стать в будущем учителем.

В тринадцать лет он покидает ферму с целью начать учёбу в школе-пансионате «Маунт Вернон Академи» в Нью-Хэмпшире. Необходимость платить за своё обучение заставляет мальчика браться за любую работу: это и заготовка дров, и помощь на фермах. Но денег всё же не хватает, в силу чего

Ф. У. Паркер вынужден оставить школу, не завершив полный курс обучения. Однако отсутствие диплома не помешало молодому человеку осуществить свою мечту и начать педагогическую карьеру. В 1853 году в возрасте шестнадцати лет он получает должность учителя в сельской школе в Корсер Хилле близь Нью-Хэмпшира. Некоторые ученики из его класса, в котором было около семидесяти человек, оказались старше своего учителя. Как отмечает биограф Ф. У. Паркера, Дж. Кэмпбелл, молодому учителю удалось завоевать доверие своих учеников в силу его педагогической изобретательности, позволявшей ему вводить элементы игры в образовательный процесс [63, С.10]. К тому же Ф. У. Паркер избегал использовать наказания, столь популярные в школьной системе того времени, краеугольным камнем которой объявлялась строгая дисциплина и безоговорочное послушание учеников.

В 1859 году, когда двадцатидвухлетний Ф. Паркер принимает предложение занять должность учителя и главы местной школы в Карроллтоне (штат Иллинойс), он уже обладает определённым педагогическим опытом. В этой школе вместе со своим помощником он обучает сто двадцать пять учеников в возрасте от двенадцати до двадцати пяти лет. В этот период страна находится на пороге Гражданской войны. Население Карроллтона, как и вся страна, разделилось на два враждующих политических лагеря – демократы Юга, поддержавшие на выборах 1860 года кандидатуру Стивена А. Дугласа, и республиканцы, выступившие за А. Линкольна. К группе последних принадлежал и Ф. У. Паркер. Несмотря на победу А. Линкольна на президентских выборах, ещё до его инаугурации южные штаты начали объявлять о своём выходе из состава Союза штатов. Конфликт перерастает в Гражданскую войну между Севером и Югом.

Здесь следует отметить, что Гражданская война между Севером и Югом была тем «водоразделом», за которым начался период коренных изменений в экономической и политической жизни страны, отмеченный полномасштабным распространением общеобразовательных школ. Именно

после войны школьное образование стало доступно гражданам практически во всех уголках страны, а сама публичная школа начинает восприниматься как институт распространения переформулированных под новые исторические требования американских гражданских убеждений, укоренённых в базовых политико-теологических ценностях американской ментальности [59, С.44]. После Гражданской войны начинает укореняться идея о том, что обновлённая школа способна распространять и культивировать истинные представления об американской гражданственности и национальной идентичности.

Как истинный гражданин своей страны, всегда верящий в способность школы влиять на социально-политическое благополучие Америки, Ф. У. Паркер не может остаться в тени во время столь масштабных национальных событий. В октябре 1861 года он добровольцем вступает в Четвёртый полк Нью-Хэмпширской инфантерии. По его собственным словам, он не мог стоять в стороне, когда речь шла о защите демократических идеалов. Четыре года военного опыта, включавшего в себя участие в кровопролитных боях, ранение, военный плен, несомненно, многому научили молодого педагога, о многом заставили задуматься. На войне Ф. У. Паркер дослужился до звания полковника Американской армии. Это звание в дальнейшем помогло ему открыть многие двери на его педагогическом поприще, к которому он возвращается после войны. Очевидно, что не только личная тяга к педагогической деятельности обусловила этот профессиональный выбор полковника. Не следует забывать, что в послевоенной Америке дело народного образования, которое должно было дать обновлённой стране новых граждан, осознавалось как масштабная национальная задача. От успешного решения этой задачи напрямую зависело будущее страны.

В период с 1865 года по 1868 год Ф. Паркер занимал должность директора грамматической школы в Манчестере (Нью-Хэмпшир), а затем до 1871 года он работал в Дейтоне (Огайо). В 1868 году он возглавил дейтонскую школу Фёрст Дистрикт (First District School), в которой обучалось около 700 учеников в возрасте от шести до пятнадцати лет. Именно на этом этапе своей

карьеры Ф. У. Паркер начинает активно увлекаться прогрессивистскими идеями, пытаясь вносить коррективы в существующие школьные программы, внедрять в образовательный процесс новые учебники, менять процедуры оценивания учеников. Например, он вводит в программу уроки физкультуры, разрабатывает новые меры улучшения посещаемости, поддерживает систему совместного обучения для мальчиков и девочек. Говоря о преданности Ф. У. Паркера своему делу, Дж. Кэмпбелл отмечает, что он знал имя каждого ученика, который учился в этой большой школе, и всегда утром встречал своих подопечных доброй улыбкой и приветствием, стоя на крыльце школы [63, С.53].

В 1869 году он был назначен директором новой школы в Дейтоне, в задачи которой входила подготовка учителей. Для жителей Дейтона обучение было бесплатным. Благодаря стараниям Ф. У. Паркера школа выпустила ряд хороших учителей, которые владели новыми методами обучения (например, обучения чтению и арифметике).

Говоря о работе Ф. У. Паркера в Дейтоне, стоит упомянуть и его религиозную деятельность. Следует иметь в виду, что на протяжении всей жизни полковник оставался глубоко религиозным человеком. Он верил в божественное предназначение каждого индивида, раскрыть и понять которое помогает правильно организованное образование. Как было показано выше, паркеровские педагогические рассуждения часто переплетаются в его трудах с рассуждениями религиозного характера. Зимой 1870 года группа прихожан, включавшая и Ф. У. Паркера, обратилась к представителям евангелистской церкви в Дейтоне с инициативой по созданию Ассоциации молодых христиан, целью которой было бы соединить морально-этическое воспитание и образование.

Вся образовательная философия Паркера была пронизана его религиозными убеждениями. Здесь, конечно же, следует иметь в виду, что, с точки зрения американской ментальности, не было ничего необычного в подобном совмещении веры в Бога и преданности идеям прогрессивизма. Как

отмечалось выше, паркеровская религиозность была ярким выражением деятельного характера американского протестантизма, для которого типична тесная связь протестантской этики с мирской профессиональной деятельностью. Согласно протестантским взглядам, человек воплощает своё божественное предназначение именно через труд на мирском поприще, а его профессиональный успех и материальное благополучие являются земными гарантами богоугодности его жизни.

Принимая во внимание отсутствие в протестантском мировоззрении чёткого противопоставления религиозного и мирского измерения бытия нет ничего необычного в том, что Ф. У. Паркер на практике стремился применить новаторские методы в области религиозного воспитания. Так, например, он подходил к изучению Библии как к любому иному тексту, пытаясь настроить учеников на его личностное прочтение и понимание. Однажды, выбрав десятую главу Евангелия от Марка и прочитав её вслух, Ф. У. Паркер попросил учеников закрыть текст и вспомнить то, что они запомнили. Таким образом, он сразу настроил учеников на работу именно с той информацией, которая в силу тех или иных причин оказалась для них более значимой и интересной, а соответственно и более запоминающейся. Затем он спрашивал учеников о географическом местоположении библейских городов Иерихон и Иерусалим, о цели путешествия Иисуса, о физической слепоте и метафоре ослепления грехами, оживляя библейские события, визуализируя сакральные метафоры и ориентируя учеников на личностный контакт с древним текстом, на активное извлечение из него здесь-и-сейчас понятого смысла.

В этой же главе Евангелия содержатся известные слова Иисуса: «Пустите детей приходить ко Мне, не препятствуйте им …». Возможно, в этих словах полковник Паркер слышал личностно к нему обращённый призыв. Судя по его размышлениям из «Бесед по педагогике», он верил, что, помогая детям постигать в процессе обучения законы видимого мира, который есть творение Божие, мы тем самым приближаем их к самому Творцу.

Педагогическая репутация Паркера в Дейтоне крепла, несмотря на негативные выпады со стороны противников школьных реформ, но он сам продолжал ощущать недостаточность своего педагогического образования. Действительно, многие инновации, которые он пытался вводить, рождались, скорее, интуитивно и не были подкреплены глубокими знаниями педагогики. К тому же со стороны его критиков часто раздавались обвинения в отсутствии у полковника профессионального образования, поэтому, получив неожиданное наследство от тёти с отцовской стороны, он решает отправиться в Европу с целью компенсировать эти «пробелы» в своём образовании. В 1872 году он прибывает в Берлин. Влияние европейской педагогики на формирование педагогических воззрений Ф. Паркера рассмотрено во второй главе настоящей работы.

Здесь же обозревая первый период педагогической деятельности Ф. У. Паркера, связанный с его профессиональным становлением, следует отметить тот факт, что, будучи человеком своего времени, принимавшим активное участие в бурных исторических событиях и ратовавшим за будущее своей страны, он не мог не разделять точки зрения на школьное образование как на дело национальной важности. Правительство страны, действительно, было весьма озабочено делом народного образования. Так, в 1867 году образуется Департамент образования, в задачи которого входил сбор статистики о развитии школьного образования и распространении информации о надлежащем школьном управлении и организации учебного процесса. После Гражданской войны в Америке начинает активно продвигаться значимая для прогрессивизма мысль о том, что образование призвано воспитывать достойных граждан нового общества, пропагандируя идею национальной идентичности. В 1875 году Ф. Адамс писал о том, что школы призваны объединять детей разного национального происхождения в единую нацию [61, С.184]. Это был период, когда школьное образование начинает рассматриваться как сфера общественной жизни, непосредственно связанная

с задачей национальной консолидации и американизацией «пёстрого» с этнической точки зрения населения.

1.3. Прагматизм как методологическая основа педагогики Ф. У. Паркера

Историко-педагогическое исследование американского прогрессивного образования не может обойтись без обращения к вопросу о сущности прагматизма, ставшего философско-методологической и эпистемологической основой прогрессивизма в целом и педагогических идей Ф. У. Паркера, в частности. О глубинной взаимосвязи педагогического прогрессивизма и философии прагматизма свидетельствует и тот факт, что возникают они в Америке в один и тот же исторический период капиталистической модернизации страны, бурное развитие которой требовало формирования индивида нового типа, способного к активной творческой самостоятельной деятельности в стремительно меняющемся мире. Традиционные узкие подходы к школьному образованию не обеспечивали «живой» связи преподаваемых знаний с реальными жизненными практиками, не стимулировали активную жизненную позицию индивида и его осознание своей деятельной связи с социальной средой. Новые социально-экономические и идеологические условия неизбежно диктовали необходимость реформ школьного образования. Поиски инновационных педагогических решений, отвечавших запросам нового времени, были во многом «заряжены» прагматистским пониманием природы знания, истины и самого процесса познания. Как показано ниже, прогрессивные педагогические подходы и идеи Ф. У. Паркера не были исключением и перекликались с целым рядом концептуальных положений философии прагматизма. По словам Дж. Кэмпбелла, основоположник прагматизма Ч. Пирс дал философское обоснование тому, чем Ф. У. Паркер на практике занимался в школах города Квинси [63, С.142].

Философия прагматизма, возникшая в США в 1870-е годы и разработанная в трудах основных его представителей (У. Джемс (1842-1910), Дж. Дьюи (1859-1952), Ч. Пирс (1839-1914)), во многом определяла не только

педагогические инновации, но и общий идеологический и интеллектуальный климат Америки рубежа веков. С деятельностью этих исследователей связан классический период философии прагматизма, согласно которой наиболее полно человеческая сущность актуализируется в действиях, непосредственно ориентированных на жизненную практику. Прагматизм часто характеризуется как «философия действия», в рамках которой целенаправленная деятельность рассматривается как ключевое свойство человеческого бытия. Мыслительная деятельность индивида трактуется как своеобразный «инструмент», позволяющий решать практические задачи, направленные на выживание и успешную адаптацию человека к окружающей его среде. В этом ключевом положении прагматизма очевидны «отголоски» эволюционной теории Ч. Дарвина [111]. Дарвинистский «подтекст» явно присутствует в текстах трудов У. Джемса, Дж. Дьюи и Ч. Пирса. Отметим, что, хотя язык паркеровских рассуждений о педагогике был, по определению Р. Ховстадтера, додарвинстским и лишённым в отличие от работ Дж. Дьюи терминологического «блеска» функциональной психологии, всё же нельзя не заметить, что и его идеи о необходимости позволить ребёнку развиваться естественным образом, проходя через свойственные каждому возрасту этапы взросления, перекликается с дарвинистским представлением о человеке, проходящем в своём развитии этапы биологической эволюции [92, С.216]. Переклички с биогенетическим законом, согласно которому онтогенез повторяет филогенез, угадываются и в размышлениях Ф. У. Паркера о стадиях, которые проходит ребёнок в своём развитии, двигаясь от сказки и мифологического понимания мира к непосредственному исследованию окружающей его среды и далее - к элементам научного постижения мира.

Знаковыми в истории прагматизма можно считать 1891 и 1897 годы. В 1891 году на заседании «Метафизического клуба», который представлял собой закрытый кружок американских учёных и философов, сложившийся в Кембридже (штат Массачусетс) вокруг У. Джемса и Ч. Пирса, последний в своём докладе представил ключевые положения прагматизма. В 1898 году У.

Джемс в публичной лекции «Философские концепты и практические результаты» декларировал появление прагматизма как нового философского течения, зарождение которого он связывал с идеями, выдвинутыми в ранних трудах Ч. Пирса («Закрепление верования», «Как сделать наши идеи ясными» и др.).

Однако, не стоит думать, что, зародившись в научной среде философия прагматизма оставалась чисто академическим «продуктом». У. Джемс активно занимался позиционированием прагматизма как универсального мировоззрения, не ограничивающегося рамками философии и способного преобразовать жизнь любого индивида, став для него программой жизнетворчества. Действительно, основные положения прагматизма апеллировали к таким базовым понятиям американской ментальности, как практическая направленность, оптимизм, вера в прогресс, акцентировка предпринимательского духа и индивидуализма с его расчётом на собственные силы человека, удачу и успех. Так, ключевым понятием в прагматистских рассуждениях У. Джемса является понятие «привычка» (habit), при помощи которой индивид выстраивает свою жизнь, идентичность, способы взаимодействия со средой. У. Джемс пишет, что человек, развивший в себе привычку концентрированного внимания, подобен крепкой башне, способной устоять посреди разрушения [93, С.114].

Примечательно, что, если сравнить паркеровские суждения о необходимости развивать привычку внимания из его труда «Беседы о педагогике» [115] с джемсовскими размышлениями о силе привычки, обнаруживается удивительное сходство. В эссе «Привычка» [93] У. Джемс говорит о великой силе привычки, способной превратить реакции нашей нервной системы из «врагов» в «друзей»: «Прежде всего, мы должны как можно раньше сделать автоматичными и привычными как можно больше полезных действий ⟨ …. ⟩. … Нет более несчастного человека, чем тот, у которого вместо привычного и автоматического, всё оказывается неопределённым и колеблющимся» [93, С.110]. Интересно, что паркеровское

размышление о значимости привычки в процессе обучения звучит как прикладная реализация вышеприведённого джемсовского воззрения. Ф. Паркер пишет: «Формирование привычки осознанного внимания является ключевым фактором в обучении. Привычка к пристальному наблюдению, к сосредоточенному слушанию языка и к активному чтению обеспечивает фундаментальную основу, на базе которой и развивается самопроизвольная деятельность» [115, С.134]. Джемсовская интерпретация привычки как «энергосберегающего» механизма, основная функция которой - сохранение нервной энергии, явно угадывается в паркеровском утверждении о необходимости сделать образование менее энергозатратным («education is the economizing of self-effort»), что позволит более разумно расходовать силы учеников и избежать неоправданных трат [115, С.25].

Подчеркнём, что сама паркеровская установка на рациональное использование внутренних ресурсов ученика, экономия которых достигается за счёт междисциплинарной интеграции учебных дисциплин и ориентации на конкретные нужды ученика, формулируется им в духе джемсовской прагматистской проблематики [115, С.26]. Так, например, в лекции «Энергия людей» (The Energies of Men, 1906) У. Джемс говорит, что вопрос о том, как наиболее эффективно использовать энергетический «запас» в процессе обучения, имеет чрезвычайную значимость как для отдельного индивида, так и для всей нации в целом [93, С.265]. В лекции он отвечает на этот вопрос следующим образом: эмоциональный подъём, свежие идеи, дополнительные волевые усилия и осознание собственной значимости могут заставить человека ощутить прилив энергии, который обеспечит повышение продуктивности, идёт ли речь о физической, умственной или духовной деятельности индивида. Сопоставительный анализ текстов У. Джемса и Ф. Паркера позволяет нам обнаружить интересный параллелизм идей, увидеть глубинное научное и философско-методологическое основание конкретных педагогических инициатив Ф. У. Паркера.

Не было ничего удивительного в том, что постулаты прагматизма, зародившиеся в поле философии, быстро распространялись за пределами этого контекста. Здесь важно подчеркнуть, что в силу установки на антиинтеллектуализм, свойственный пуританской этике, сама практика философствования в Америке не была жёстко связана с университетскими стенами. Как отмечает К. Стиккерс, философия в Америке изначально развивалась вне академической среды в непосредственном контакте с повседневной жизнью [137, С.55]. Показательным в этой связи является и активное распространение идей прагматизма за пределы философской сферы самими его основателями. Так, У. Джемс соотносил положения прагматизма с исследованием религиозного опыта индивида, с проблематикой гуманистической психологии и социологии науки. Ч. Пирс говорил о прагматизме в контексте научной методологии. Дж. Дьюи распространял идеи прагматизма на образование и политику.

Ключевым понятием в философии прагматизма выступает понятие «опыт», охватывающий, по мнению Дж. Дьюи, все виды человеческой жизнедеятельности. Обосновывая идею неразрывной связи опыта с понятием образования, он даже говорил о необходимости создания «научной философии опыта» [18]. Как указывает Е.Ю. Рогачёва, его прагматическое понимание опыта интересно перекликалось с феноменологическими представлениями об опыте Э. Гуссерля, который также не сводил опыт лишь к психической жизни индивида [38], [130].

Определяя проблематику прагматизма, Дж. Дьюи подчёркивал, что в этот проблемный круг не входят традиционные абстрактные философские вопросы онтологии. Согласно концепции Дж. Дьюи само стремление философствовать продиктовано, прежде всего, потребностью удовлетворить реальные, а не умозрительные нужды. Начало всякого познания он связывал с деятельным посылом и указывал на необходимость преодолеть разрыв между теорией и практикой [11, С.28]. Согласно Дж. Дьюи, область знания и область практической деятельности не отделимы одна от другой, ибо истинное знание

возникает лишь в процессе деятельности и претворяется в деятельности. Эта неразрывная взаимосвязь знания и деятельности раскрывается посредством эмпирической научной методологии. Теорию познания по Дж. Дьюи следует строить с ориентацией на экспериментальные методы современной науки. Подобную позицию разделял и Ф. У. Паркер, ратовавший за необходимость организовывать обучение детей через практическую деятельность и эмпирическое наблюдение.

Рассмотрим историко-идеологический контекст, в котором происходило формирование американского прагматизма. Имея много точек пересечения с европейским позитивизмом, прагматизм всё же был американской философией, вызревшей на национальной почве в определённый исторический момент. Философия прагматизма была тесно связана с американской пуританской этикой, требовавшей от переселенцев определённой поведенческой модели. В основе этой модели лежали готовность усердно трудиться, активно обживая новое пространство, и склонность связывать успех в профессиональной деятельности с раскрытием божественного промысла. В рамках пуританской этики положительно оценивается деловая хватка и материальный успех, которые рассматриваются как проявление милости Божией за праведную трудовую жизнь. Религиозная идея божественного предопределения воплощалась пуританами через активную мирскую деятельность, требующую здравой смекалки и практической изобретательности. Умозрительные отвлечённые от повседневной жизни идеи, которые не отвечают потребностям и условиям практического существования, всегда плохо приживались на американской почве.

Формирование прагматизма в США в последней трети XIX века связано не только с культурно-историческим прошлым, но и с новыми социально-политическими и культурными задачами, обозначившимися в этот период. Т. З. Лейвин отмечает, что, во-первых, философия прагматизма явилась интеллектуально-этическим ответом на кризисную ситуацию, возникшую в

результате поствоенной (имеется в виду гражданская война между Севером и Югом) модернизации, в рамках которой происходила бурная индустриализация и капитализация страны [107, С.436-437]. Во-вторых, по мнению исследовательницы, это был ответ на противоречивый характер современности (modernity). В этой связи исследовательница рассматривает формирование американского прагматизма как идеологическую практику преодоления и интеграции полярных модусов современности, связанных, с одной стороны, с программой Просвещения с её установками на рациональность, научность, прогресс, а с другой стороны, - с программой романтизма с его ориентацией на субъективность, интуицию, образ человека-творца, меняющего свою судьбу и мир вокруг себя. Согласно её весьма авторитетному и широко цитируемому в западной философии определению, американский прагматизм представляет собой своеобразную разновидность социальной философии, ставящей своей целью интерпретацию, критику и интеграцию двух вышеупомянутых модусов современности. Этот подход к определению прагматизма как к синтезирующему культурному «пространству», в поле которого осуществляется преодоление мировоззренчески конфликтующих тенденций современности, наглядно иллюстрирует широту дискуссий вокруг американского прагматизма. К тому же, на наш взгляд, важна и акцентировка непосредственной связи прагматизма с внутренними противоречиями современности, в проблемном поле которой и возникает это философское направление.

В свете этого определения прагматизма, предложенного Т. З. Лейвин, неоднозначным представляется принятое в западной истории педагогики разделение прогрессивистов на романтиков (romantic progressives) и прагматиков (pragmatic progressives). Согласно её точке зрения, идеология романтизма не только не противоречит философии прагматизма, но неизбежно ею «наследуется» и переосмысляется. В этом контексте дискуссионным представляется и замечание К. Дж. Карьер о том, что педагогическая практика Ф. У. Паркера отличается от педагогической

деятельности Дж. Дьюи в силу романтической направленности первой и прагматической направленности второй [99, С.226]. В качестве обоснования этой точки зрения исследовательница утверждает, что, если Дж. Дьюи пытался преобразовывать педагогические практики на основе своих собственных научных положений в области философии и психологии, то Ф. У. Паркер применял в своей педагогической деятельности сформулированные до него положения, продвигаясь, скорее, путём интуиции, чем научной логики.

О связи педагогических идей Ф. У. Паркера с мировоззрением романтизма пишет и Д. Корзеник, доказывая, что новые педагогические схемы Ф. У. Паркера, в которых преподавание прикладных аспектов искусства занимало ключевые позиции, связаны с романтическими представлениями о приобщении художника посредством творчества к истинным жизненным смыслам [101, С.142]. Действительно, в педагогических идеях Ф. У. Паркера обнаруживаются переклички со многими установками романтизма. Однако вышеупомянутое противопоставление романтизма и прагматизма в контексте сопоставления педагогических практик Дж. Дьюи и Ф. У. Паркера на наш взгляд, не вполне правомерно. В настоящей работе мы солидаризируемся с вышеприведённым подходом к прагматизму Т. З. Лейвин и придерживаемся точки зрения, согласно которой американский прагматизм был генетически связан как с философией романтизма, так и с мировоззренческой парадигмой Просвещения. Таким образом, обнаружение в педагогических идеях Ф. У. Паркера перекличек с мировосприятием романтизма не противоречит их связи с философией прагматизма.

Как отмечает Р. Гудман, романтические «корни» прагматизма проявились, в частности, и в работе Дж. Дьюи «Искусство как опыт» (Art as Experience), в которой он активно обращается к идеям ключевого американского романтика Р. У. Эмерсона и акцентирует неразрывность материального и идеального аспектов нашего взаимодействия с миром [86, С.253]. Р. Гудман обращает внимание на сложное переплетение

романтической и материалистической риторики в размышлениях Дж. Дьюи, согласно которым органы чувств непосредственно соединяют человека с происходящим вокруг него. При этом именно через это чувственное взаимодействие с окружающей действительностью, которое обеспечивается определёнными физиологическими механизмами, разнообразные «чудеса» этого мира актуализируются в человеческом опыте. В контексте философской мысли того времени прагматизм во многом являлся компромиссом между эмпиризмом, игнорировавшим активность человеческого «я» и определявшим чувства исключительно как отражения объективного мира, и идеалистическими представлениями о примате сознания субъекта над объективной реальностью. Не случайно Дж. Клоппенберг рассматривает Дж. Дьюи как философа-медиатора между эмпиризмом и идеализмом [103, С.54-55]. На наш взгляд, аналогичный синтез обнаруживается и в текстах Ф. У. Паркера. В свете вышесказанного подчеркнём, что наличие в педагогических рассуждениях Ф. У. Паркера и Дж. Дьюи определённых параллелей с мировоззрением романтизма вовсе не противоречит их тесной связи с философией прагматизма, которая, сама в свою очередь, сохранила «отголоски» романтических концепций. Показательно в это связи, например, исследование У. Шуленберга «Романтизм и прагматизм. Ричард Рорти и идея поэтизации культуры» [133].

Как отмечалось выше, философские идеи прагматизма в силу их ориентации на повседневную жизнь и опыт органично переносились на различные виды практической деятельности, в частности, деятельность педагогическую. В этом контексте следует особо выделить имя Дж. Дьюи, который из трёх основателей классического прагматизма больше других занимался вопросами образования. Именно Дж. Дьюи, во многом учитывая опыт Ф. У. Паркера, сформулировал философскую основу прогрессивного образования. Для него трансформация школьной программы в сторону прагматизации и актуализации повседневного жизненного опыта учащихся естественно вытекала из его философских воззрений. Традиционные схемы

образования, по мнению педагога-философа, не отвечали требованиям современности в силу их «автономии» от потребностей реальной жизни.

Согласно концепции Дж. Дьюи, в исторической перспективе традиционное формальное образование вышло на центральные позиции в процессе развития индустриальной цивилизации. В качестве положительного аспекта формального образования он отмечает возможность передачи последующим поколениям общественных ресурсов и достижений, предостерегая при этом, что формальное обучение легко превращается в «мёртвое», абстрактное, слишком книжное [70, С.23]. Знание, полученное в результате такого образования, с точки зрения прагматистов, не есть истинное, ибо для прагматистов область знания и область практической деятельности не отделимы одна от другой. Истинное знание возникает лишь в процессе деятельности и претворяется в практическую деятельности. Дж. Дьюи отмечал, что в примитивных обществах знание не хранится «упакованным» в абстрактные символы, а постоянно трансформируется в повседневные действия и объекты. По мере «взросления» цивилизации знание начинает приобретать всё более умозрительный характер и отрывается от практической повседневной жизни, что в конечном счёте грозит полным отпадением школьного образования от реальных жизненных потребностей и задач [70, С.18].

Этот прагматистский постулат о ценности неразрывной взаимосвязи знания и практической деятельности субъекта познания лёг в основу ключевых прогрессивистских педагогических инноваций, направленных на сближение формального образования с жизненными практиками. Вопрос о том, как преодолеть абстрактность и косность формального академического процесса образования, вдохнуть в него истинную жизнь, являлся краеугольным для педагогического прогрессивизма. Говоря о прогрессивистском акценте на необходимости соотносить знания с актуальными социальными запросами, ещё раз подчеркнём вышеотмеченную

связь прагматизма с культурой современности, «плотью от плоти» которой он и был.

На практике прогрессивисты пытались укоренить холистический подход к образованию и преодолеть традиционные «разрывы» между телом и душой, программой и осваивающими её учениками, актуальным состоянием общества и отделённой от него в своём консерватизме традиционной школой. Эта установка во многом перекликается с отрицанием представителями прагматизма картезианского дуализма души и тела, субъекта и объекта. На необходимость рассматривать индивида как целостность обращает внимание в «Беседах о педагогике» и Ф. У. Паркер [115, С.26].

Правда, аргументирует он этот подход к человеку через призму своих христианских убеждений. Он отмечает, что человек как творение, созданное по образу и подобию Божию, есть целостное существо, в котором душа, тело и разум находятся в неразрывном единстве. Интересно, что тут же в параграфе «Зависимость живых организмов от их среды обитания» этот холистический подход к миру как к взаимосвязанной целостности обосновывается Ф. У. Паркером уже не в богословском, а в дарвинистском ключе [115, С.36].

Подчеркнём, что в самой формулировке ключевой мысли этого параграфа, вынесенной на поля, явно угадывается отсылка к дарвинистскому положению о изменчивости организмов под воздействием окружающей среды. В этой неразрывной связи между биологическим существом и его окружением Ф. Паркер видит доказательство целесообразности интегративного подхода к преподаванию различных дисциплин, искусственное разделение которых противоречит естественным закономерностям самой природы. Кстати, обращение к биологическому принципу приспособления организма к условиям обитания весьма характерно для прагматистов. Так, например, Дж. Дьюи указывает, что сама необходимость приспосабливаться влечёт неизбежность активного взаимодействия со средой, ибо биологическое приспособление организмов – это прежде всего активное действие, а не пассивное приятие новых условий,

это безостановочное движение к развитию, а не какое-либо статичное состояние [71, С.49]. Таким образом, в биологических постулатах прагматисты видели подтверждение своего ключевого убеждения в том, что сущность человеческого бытия есть активная деятельность, неизменно направленная на успешное устроение жизни.

Обратим внимание на то, что для паркеровских педагогических текстов весьма характерно вышеотмеченное необычное для современного читателя «совмещение» религиозного и научного обоснования своих идей. Дарвинистский «словарь» и прагматистские фрагменты в духе У. Джемса часто соседствуют у него с пассажами, написанными в стилистике викторианских религиозных трактатов XIX столетия. По замечанию Дж. Кэмпбелла, если теоретические рассуждения Ф. Паркера о цели воспитания несут на себе печать идеализма, то его формулировки методов отличает очевидный прагматический подход [63, С.145].

Действительно, у Ф. У. Паркера упоминание о причастности человека божественной природе соединяется с отсылкой к теории концентрации, а естественные законы природы оказываются божественными законами («All study is study of natural laws, or God’s laws») [115, С.46]. Несомненно, чтение и интерпретация трудов Ф. Паркера требуют исторического подхода, учитывающего культурно-исторический контекст, в котором создавались эти работы. Здесь следует иметь в виду и деятельный характер американского протестантизма, тесную неразрывную связь протестантской этики и мирской профессиональной деятельности, типичное для американской ментальности отсутствие противопоставления религиозного и мирского аспектов существования. Вероятно, в этой установке на целостность можно увидеть и перекличку с характерным для прагматистов отказом от дихотомического разделения мира.

Противостоящий гербартианству холистический подход к образованию, апеллирующий к образу целостного человека, в жизнедеятельности которого интеллектуальная составляющая неразрывно переплетена с практическим

опытом, предполагал отказ от жёсткой дуальной перспективы. Так, Дж. Дьюи опровергает ключевые привычные философские дихотомии. Например, в работе «Демократия и образование» (1916) он высказывается категорически против традиционного разделения таких аспектов процесса познания как теоретическое размышление и практический опыт. Он неоднократно отмечает, что мысль и действие не следует отделять друг от друга, а фундаментальное образование должно быть максимально ориентированным на практику и опытное постижение, которое, в свою очередь, должно быть интегрировано в жизненный познавательный опыт ученика [70, С.117]. Из этого неразрывного единства личного опыта и теоретического размышления Дж. Дьюи выводит эффективные способы постановки проблемы в процессе обучения: проблема должна иметь связь с реальностью, знакомой ученику. Она не должна носить сугубо академический умозрительный характер. Проблема должна быть поставлена таким образом, чтобы ученик смог осознать её как личностно релевантную для его жизни и познавательной активности. Продуктивность подобного личностно-ориентированного подхода к постановке образовательной задачи неоднократно акцентировал в своих трудах и Ф. У. Паркер.

Отрицая дуализм разума и тела, Дж. Дьюи призывает отказаться, соответственно, и от разделения интеллектуального знания и знания практического, восходящего в западной культурно-мировоззренческой парадигме к Платону. Этому вопросу он посвящает целую главу «Интеллектуальное и практическое знание» (Intellectual and Practical Studies) своего труда «Демократия и образование» [70]. Здесь он выступает против установки, бытовавшей в традиционной системе образования и восходящей к просвещенческому убеждению в приоритете разума над действительностью. Дж. Дьюи отмечает непосредственную связь между практическим знанием и ценностью непосредственного эксперимента. По его мнению, эффективная образовательная среда включает в себя такие компоненты, как возможность экспериментального получения знаний, доступ к информации, необходимой

для поиска ответов на вопросы, актуализацию проблематики в контексте непосредственных интересов учащихся [70, С.231].

Обратим внимание на то, что в рамках прогрессивистского подхода процесс получения знаний подразумевает активную работу самих учеников, направленную на их добывание. Под активным способом получения знаний Дж. Дьюи понимал не только непосредственный эксперимент. Осознавая, что не всякое знание может быть получено путём непосредственного наблюдения, он подчёркивал, что и чтение книг, и обсуждение проблемы могут быть динамичными инструментами познания, если ученик включается в них деятельно, активизируя свои способности к самостоятельному размышлению и формулированию выводов. Следуя прагматистским постулатам о практической полезности истинного знания, Дж. Дьюи отмечает, что часто в школьной практике сам процесс наблюдения не проблематизируется, то есть наблюдение объявляется ценным само по себе вне всякой практической цели [72, С.318]. Он сетует, что в школьной практике наблюдение за предметами и явлениями окружающего мира оказывается изолированным и не нацелено на решение конкретных проблем, что превращает наблюдение в нецелесообразное занятие. Как будет показано ниже, в педагогических работах Ф. У. Паркера непосредственному наблюдению за явлениями природы также отводится весьма значимая роль в процессе образования.

Педоцентрический подход к образованию неизбежно актуализирует вопрос о внутренней мотивации учащихся. Отметим, что проблема человеческих мотивов, управляющих деятельностью людей, входила в круг основных вопросов философии прагматизма. Теоретическим аспектам мотивации уделял внимание Ч. Пирс, связывая своё понимание мотива как с представлением об идеальном финале действия, которое возникает в сознании индивида, так и с причиной, побуждающей к действию [122, С.59]. Он предложил свою классификацию этических мотивов, распределив их на пять групп от низших к этически более возвышенным [122, С.60]. Воззрения У. Джемса на проблему мотивации были обусловлены дарвинистской теорией

естественного отбора. Он был сторонником инстинктивной теории мотивации (instinct theory of motivation) и сближал понятие мотива с генетически унаследованными инстинктами, которые развились в людях, ибо помогали выжить. Согласно У. Джемсу наша мотивация определяется различными внутренними инстинктами [97, С.170].

В паркеровском определении мотива человеческой деятельности как проявления инстинкта самосохранения («fundamentally the motive of human action is self-preservation») несомненно угадываются аналогичные «отголоски» трактовки мотивации как биологического механизма, обеспечивающего взаимодействие человека с окружающей средой [115, С.227]. Ф. У. Паркер уделял особое внимание развитию правильной мотивации в образовательном процессе, определяя её как «основной фактор человеческого развития» (motive, the impelling power of all human action, is the main factor of human development) [115, С.227]. На ключевую роль мотивации в деятельности индивида указывал и Дж. Дьюи. В работе «Ребёнок и программа» он говорит о том, что материал, который даётся на уроке, вне всякой связи с внутренними потребностями детей, является «мёртвым грузом», который, будучи лишь символическим субститутом реальности, не мотивирует учащихся ни на практическую, ни на интеллектуальную деятельность [71, С.243]. Дж. Дьюи отмечал, что для человека естественна именно положительная мотивация, укоренённая в ощущении удовольствия, а не отрицательная мотивация, связанная с выбором наименьшего зла, когда ребёнок учит урок с целью избежать наказания, не получить плохую оценку и т.п. («human nature … tends to seek its motivation in the agreeable rather than in the disagreeable, in direct pleasure rather than in alternative pain») [71, С.245]. Дж. Дьюи рассматривает мотивацию в контексте прагматических представлений о естественном единстве личности и её действий, в которых проявляется наше «я» со всеми его привычками и чертами характера. Отрицая субъектно-объектный дуализм и разграничение на внешнее и внутреннее, он видит в мотивации связь между

интересами, которые образуют ядро личности, и объектами нашей деятельности.

Процесс освоения знаний напрямую связывается прагматистами с чувственным восприятием и непосредственным опытом, в котором субъект и объект неразделимы и неразграничимы. В терминологии У. Джемса этот опыт, не отягощённый какой-либо когнитивной концептуализацией и рефлексией, называется «чистым» (pure experience). Дж. Дьюи определяет его как «изначальный опыт» (primary experience), который в своей изначальной целостности не знает разделения между действующим субъектом и объектом, на который это действие направлено. Обращение к подобного рода изначальному опыту встречается и в «Беседах о педагогике» Ф. У. Паркера. Он полагает, что первичное знание о мире – это знание формы, которое является результатом опыта чувственного переживания окружающих нас осязаемых вещей, постигаемых нами, прежде всего, при помощи тактильных ощущений [115, С.51-55].

В «Беседах о педагогике» Ф. У. Паркер подчёркивает, что с эволюционной точки зрения тактильная чувствительность оказывается самой древней по сравнению со слухом, зрением, обонянием и вкусом, что обусловливает её чрезвычайную значимость в контексте детского развития [115, С.230]. За этими рассуждениями, несомненно, угадывается знание ключевого постулата современной биологии о том, что развитие особи (онтогенез) есть ускоренное повторение важнейших стадий развития вида в филогенезе. Интересно, что и в христианской традиции, столь значимой для паркеровского мировоззрения, именно тактильное ощущение выступает как более достоверный по сравнению со зрительным восприятием канал взаимодействия с миром. Вспомним апостола Фому, не поверившего глазам своим, когда предстал перед ними воскресший Иисус. И лишь тактильный контакт с телом Спасителя рассеял его сомнения. Это паркеровское понимание значимости опыта тактильных ощущений в педагогическом процессе, строящемся вокруг естественного развития и роста ребёнка, во многом связано

с прагматической трактовкой чувственного опыта как важнейшего критерия истинности.

В этом контексте следует отметить и то значение, которое Ф. Паркер придавал вопросу о взаимосвязи внутренних переживаний, мыслей, идей с их внешней выраженностью на физическом уровне. В «Беседах о педагогике» овнешнение внутреннего опыта и идей посредством физических форм он соотносит с христианской идеей присутствия Бога во внешних осязаемых формах тварного мира [115, С.228]. Здесь мы вновь встречаемся с типичным для паркеровских рассуждений симбиозом теологических рассуждений и научных обоснований.

Подчеркнём, что проблема взаимосвязи внутренних переживаний и соотносимых с ними физических действий на уровне тела весьма актуальна в философии прагматизма. Так, например, в статье «Что такое эмоция» У. Джемс, включавший телесность в структуру психического, утверждает, что «если бы телесные проявления не следовали немедленно за восприятием, то последнее было бы по форме своей чисто познавательным актом, бледным, лишенным колорита и эмоциональной «теплоты» [93, С.4]. Показательно в этой связи понятие «body-mind», встречающееся в трудах Дж. Дьюи [75, С.191-225]. Очевидно, что паркеровское стремление актуализировать в своей педагогической деятельности понимание неразрывности внутренней ментальной и эмоциональной составляющей с внешними физическими проявлениями перекликалось с прагматистским отказом от традиционной оппозиции «разум» - «тело».

Акцентируя идею единства мысли и действия, Ф. Паркер выделял следующий ряд физических способов выражения (physical modes of expressions) - жест, голос, музыка, речь, моделирование, рисование, письмо [115, С.230-235]. Он соотносил их с «умственными модусами внимания» (mental modes of attention), к которым он причислял наблюдение, слушание и чтение [115, С.122]. Согласно его воззрениям, продуктивный процесс обучения невозможен без взаимной активизации «выражения» (expression) и

«внимания» (attention), ибо стимуляция интеллектуальной деятельности непродуктивна без возможности воплотить в материальной форме внутренне переживаемые идеи. Отсюда проистекает столь пристальное внимание Ф. У. Паркера к различным видам художественной деятельности, в рамках которой столь гармонично сопрягается внутреннее переживание идеи и её материальная реализация. Прагматистская установка явно угадывается в этой ключевой для всей паркеровской педагогики мысли о значимой для человеческого существования связи внутреннего переживания и осмысления, с одной стороны, и его опредмечивания во внешних материальных формах, с другой стороны.

Истинное знание, согласно прагматистской концепции, непосредственно связано с социальной реальностью и понятием пользы, поэтому приобретая актуальные знания в школе, ученик, по мысли Дж. Дьюи, неизбежно должен приобщаться к определённой социальной роли [70, С.151]. Школа выступает значимым посредником, формирующим взаимосвязь между индивидом и социумом. При этом Дж. Дьюи отрицал мысль о том, что цель демократического образования сводится к сохранению и воспроизводству существующего социального порядка. Веря в преобразовательную силу прогрессивного образования, он утверждал, что, когда школы будут воспитывать в каждом ребёнке достойного члена общества, осознающего свою социальную ответственность и понимающего, как направить это осознание в продуктивное русло, тогда школьное образование будет своего рода гарантом более гармоничного общества [76, С.20]. Дж. Дьюи не признавал точку зрения на социальную функцию государственных школ как на занимающиеся образованием электората. Согласно его позиции, аргументированной в труде «Демократия и образование» понимание демократии не сводимо к форме правления, ибо демократия подразумевает опыт взаимодействия, коммуникацию, направленную на преодоление социальных барьеров и несовместимости интересов различных групп [70, С.151]. Таким образом, школы, в которых процесс преподавания строится на

демократических основах, способствуют демократической перестройке всего социума. Подчеркнём, что деятельность Дж. Дьюи имела своей целью не только демократизацию самой педагогической практики, но и общества в целом. Лабораторная школа, основанная им в Чикагском университете в 1896 году, была призвана на практике продемонстрировать эти демократические убеждения.

Согласно воззрениям Дж. Дьюи, именно в процессе вовлечения всех студентов в групповое решение проблем и интердисциплинарные обсуждения вопросов, связанных с культурой, наукой, производством, устанавливалось демократическое взаимодействие и формировалось демократическое мышление учеников. Он полагал, что в интересах как личностного роста индивида, так и общественного блага необходимо прививать «дух социального служения» (the spirit of service) и способность к «эффективному самоопределению» (effective self-direction) [76, С.20]. Однако Дж. Дьюи понимал, что достичь этих целей можно лишь посредством радикального изменения школьной программы и внедрения педоцентристских образовательных практик.

Проблема взаимосвязи образования и демократизации общества весьма актуальна и для Ф. У. Паркера. Показательно в этом контексте название одной из глав «Демократия и образование» его труда «Беседы о педагогике» [115, С.401-451]. Глава открывается критикой аристократической формы правления, несовместимой с самой идеей свободного выбора, дарованного человеку Богом, и свободомыслием. Рассматривая различные исторические варианты этой формы правления на примере конкретных стран, Ф. У. Паркер показывает неоспоримую корреляцию между политической идеологией и образовательными практиками. Провозглашая свободу и взаимную ответственность высшими ценностями демократического общества, он подчёркивает, что выражением демократических принципов в сфере образования стало появление общественных школ, в рамках которых воплощалась идея упразднения непроницаемости национальных, расовых и

классовых границ. Таким образом, общественная школа объявляется Ф. У. Паркером местом, где разрушаются предрассудки, мешающие служению общим демократическим идеалам. Историю американской школы он тесно связывает с историей страны. Как и Дж. Дьюи, Ф. У. Паркер понимает под демократией не просто форму государственного строя. Для них демократия - это социальный проект по созданию нового общества, построенного на основании определённых социо-этических идеалов, воплотителями которых и должны стать новые граждане Америки, воспитанные в прогрессивной образовательной среде.

Отметим, что многие зарубежные исследователи рассматривают феномен американской демократии в его непосредственной связи с философией прагматизма. Показательны в этом контексте следующие работы, в которых само распространение демократических идей в Америке конца XIX-XX века определяется как результат влияния на социо-политические процессы философии прагматизма: Дж. Найт, Дж. Джонсон «Приоритет демократии: политические последствия прагматизма» [104], К. Анселл «Прагматическое правление: демократия и пересмотр институций» [55], М. Фестенштайн «Прагматизм и политическая теория» [80], Р. Б. Талисс «Прагматистская философия демократии» [140]. Закономерно, что в педагогических взглядах Дж. Дьюи и Ф. У. Паркера, формировавшихся в контексте прагматистских идей, социально-политическая и образовательная проблематика оказываются тесно соотнесены между собой.

Следующий важный аспект, который выделяет Дж. Дьюи в своей философии образования – это акцент на значимость культурного аспекта, на который он указывал задолго до распространения культурологического подхода к образованию во второй половине XX века с его ориентацией на мультикультурализм и проблематику культурной идентичности. Понятие «культура» он рассматривал в соотношении с понятием «природа» (nature) [77, С.277]. И здесь, с одной стороны, признавая важность природного начала для человеческой социокультурной деятельности, он, с другой стороны, отмечал

способность последней влиять, в свою очередь, на природу. Природа и культура не противопоставлены, они оказываются неразрывно взаимосвязаны в жизни человека. Отметая и эту привычную оппозицию, восходящую к просвещенческому мировоззрению, Дж. Дьюи утверждает, что человек будучи существом социокультурным не перестаёт при этом быть частью природы. В качестве примера он приводит наши вкусовые ощущения, которые не просто обеспечиваются биологическим механизмом и являются результатом работы наших органов чувств, но и имеют непосредственное отношение к нашему опыту эстетических переживаний, укоренённых в культуре [77, С.278].

Для Дж. Дьюи антропологически понятая культура составляет важный контекст нашей жизнедеятельности. Материальная среда обитания тесно переплетается с культурной средой. Так, овладевая каким-либо инструментом человек не просто учится обращаться с неким физическим объектом, но и приобщается к существующим культурным смыслам, усваивает важные социокультурные навыки взаимодействия с другими людьми. В своём труде «Искусство как опыт» (Art as Experience) Дж. Дьюи критикует подход к эстетическому опыту как к очищенному от материального духовному переживанию красоты [78, С.110-112]. Он акцентирует нераздельность эстетического смысла от внешних физических условий его возникновения, существования и рецепции. Так, красота живописного полотна неотделима от материальности красок и физического движения руки художника [78, С.298]. Наше переживание эстетического основано на человеческой способности чувственного восприятия материального мира. В системе его педагогических взглядов эстетическое образование играет очень большую роль, ибо эстетический опыт творящего художника рассматривается им как образец всякого креативного опыта, несовместимого с рутиной и механическим автоматизмом. Как будет показано ниже, этот акцент на необходимости рассматривать эстетический опыт в его неразрывной связи сенсорного и

ментального аспектов прослеживается и в паркеровских рассуждениях об искусстве.

Свои размышления о природе эстетического опыта Ф. Паркер сформулировал в ключевом труде «Беседы о педагогике». В рамках его педагогических идей понимание искусства как способа взаимодействия человека с миром играло очень важную роль. Не случайно в главе «Способы выражения» (Modes of expression) он много говорит об обучении именно через приобщение к эстетической деятельности [115, С.223-260]. В процессе рисования, лепки, пения, музицирования ребёнок постигает мир через сенсорный опыт, естественный для его развития, ибо в каждом ребёнке есть творческое начало, побуждающее его, например, к столь любимому детьми моделированию из песка и глины. Посредством живописи и лепки ребёнок постигает видимые формы вещей, входит в непосредственный контакт с окружающей его действительностью. Как и Дж. Дьюи, Ф. У. Паркер отмечает несовместимость истинного искусства с механическим повторением, копированием. Он критикует традиционный метод обучения живописи через копирование шедевров как антиэстетический по своей сути. Он поясняет это следующим образом: продуцирование копии лишено такой обязательной составляющей истинного творческого переживания, как стремление выразить в видимой форме невидимый замысел [115, С.239]. Таким образом, искусство как средство овнешнения внутренних мыслей оказывается чрезвычайно важной составляющей педагогической деятельности, нацеленной на актуализацию взаимосвязи обучаемого с окружающим его миром.

Паркеровский взгляд на творчество как на сопряжение внешнего и внутреннего вписывается в его представления о неразрывной взаимосвязи между когнитивными процессами и физической деятельностью человека. Не случайно он уделяет в своих трудах столь пристальное внимание различным видам физической активности (здесь и физический труд, и физические упражнения) учеников. Игнорирование в процессе обучения значимости взаимосвязи физического и когнитивного приводит к появлению людей,

которые много чего заучили, но при этом мало что умеют делать. Умозрительные знания, не подкреплённые физическим трудом и практической деятельностью, порождают, по его мнению, лишь леность, убивая в ребёнке природную тягу к активному деланию. Очевидно, что активная творческая деятельность не ограничивается Ф. Паркером лишь сферой искусств, являясь основой здоровой жизнедеятельности в целом.

Отметим, что вышеприведённые суждения Ф. У. Паркера о природе творчества явно перекликаются с прагматистскими представлениями У. Джемса о необходимости отказаться от традиционного дуального разделения ментального и физического, которые неизбежно переплетаются в человеческом опыте. Интересно, что, как отмечает Х. С. Левинсон, брат У. Джемса, известный романист Г. Джемс рассматривал художника, как единое целое ментального и физического, а эстетическую деятельность как характеризующуюся неизбежным соединением объекта и субъекта [108, С.176]. Это представление о целостности художественной деятельности удивительно созвучно паркеровским представлениям о холистической сущности творческого процесса, в котором внутренне переживаемое и внешне выражаемое неразделимо переплетены между собой.

В свете вышесказанного очевидно, что ключевые положения философии прагматизма значительно повлияли на педагогические идеи Ф. У. Паркера, весь ход размышлений которого во многом «питается» именно прагматистской проблематикой. Широкий взгляд на феномен американского прагматизма, выводящий его за рамки сугубо философской тематики, позволяет увидеть сложное взаимодействие и пересечение образования, в целом, и паркеровских инноваций, в частности, с различными социокультурными практиками Америки той эпохи.

Выводы по главе 1

Обобщая результаты исследования, изложенные в первой главе, представляется возможным сделать следующий ряд выводов. Понятия «прогрессивизм» и «прогрессивное образование», «педагогика прагматизма» в работах по истории педагогики часто сближаются и используются как взаимозаменяемые. Однако подобное сближение требует от исследователей определённой осторожности, ибо, как показал анализ отечественных и зарубежных трудов, само движение за прогрессивное обучение (the movement for progressive education) в рамках американской образовательной традиции было столь многоаспектным, что любые попытки дать точное определение этого явления тщетны и неизбежно ведут к упрощению. В ряде зарубежных работ выдвигается мысль о том, что речь следует вести не столько о едином движении, сколько о группе движений, развивающихся вокруг схожих педагогических идей и говорящих на одном педагогическом «языке». При этом следует иметь в виду, что с самого начала это движение было неоднородно и объединяло порой противоречивые позиции, означая разные вещи для разных людей. Таким образом, понятие «progressive education» (прогрессивное образование) является обобщающим для целого ряда схожих, но всё же неидентичных педагогических течений рубежа веков.

Признавая неоднородность течений, объединённых под знаком прогрессивного образования, мы полагаем, что всё же возможно наметить хотя бы приблизительно ряд унифицирующих черт, которые позволяют отнести эти течения в общую образовательную парадигму. В ходе анализа отечественных и зарубежных трудов (Е. Ю. Рогачёвой, М. В. Цветковой, Н. В. Маминовой, Д. Лабари и др.) выделены следующие черты: 1) акцент на «обучение в процессе деятельности», строящееся вокруг ориентированных на практику и жизненные потребности проектов; 2) приоритет опытного или эмпирического обучения; 3) провозглашение целью воспитания самореализации индивида через удовлетворение его прагматических потребностей; 4) разработка интегрированных учебных планов и программ, организованных тематически;

5) адаптация обучения под индивидуальные нужды учеников; 6) смещение цели обучения с механистического запоминания к активному пониманию и деятельности; 7) развитие критического мышления и способности самостоятельно решать актуальные задачи; 8) внедрение коллективных проектов; 9) акцентировка социального аспекта образования, связанного с продвижением демократических ценностей и усилением социальной ответственности; 9) признание значимости проектной деятельности, организованной вокруг какой-либо социальной проблематики; 10) включение в образовательный процесс волонтёрской общественной работы и социально ориентированных проектов; 11) наполнение учебных дисциплин содержанием, ориентированным на выработку навыков, востребованных обществом в будущем; 12) установка на непрерывность образования, как целостного пожизненного процесса; 13) отказ от традиционной системы оценивания успеваемости учащихся; 14) отказ от точки зрения на учебники, как на единственный источник знаний; 15) акцент на развитии общеобразовательных навыков вместо сфокусированности на специальных знаниях в рамках отдельных дисциплин; 16) взгляд на школу как на модель общества, в котором каждый может развить свои индивидуальные задатки и преуспеть по-своему; 17) включение в школьную проблематику вопросов, которые раньше в неё не входили (профессиональное образование, развитие у учеников эстетического восприятия и социальной осознанности их деятельности).

Говоря о хронологических рамках движения за прогрессивное обучение в американском контексте, в качестве временных границ традиционно выделяют последнюю треть XIX века, как время становления идей прогрессивного образования, и 1950-е гг., как период «заката» американского прогрессивизма. Особо отмечают 1920-е годы, как время «расцвета» прогрессивного образования. Следует иметь в виду, что как зарождение прогрессивного образования, так и его спад, тесно связаны с разнообразными социально-политическими процессами, происходившими в США на разных

исторических этапах. Комплексный анализ причин становления и упадка прогрессивной педагогики неизбежно вскрывает связь образовательных реформ с широкими социокультурными, политическими, экономическими контекстами, актуализирует проблему связи образовательной политики с господствующей государственной идеологией.

В работе показано, что поиски инновационных педагогических решений, отвечавших запросам нового времени, были во многом «заряжены» прагматистским пониманием природы знания, истины и самого процесса познания. Прогрессивные педагогические подходы и воззрения Ф. У. Паркера не были исключением и перекликались с целым рядом концептуальных положений философии прагматизма. Сопоставительный анализ педагогических размышлений Ф. У. Паркера, сформулированных им в «Беседах о педагогике», с прагматистскими концепциями, выдвинутыми в трудах У. Джемса, Дж. Дьюи, Ч. Пирса, показал глубинную связь идей Ф. у. Паркера с философией прагматизма. В ходе анализа выявлен дарвинистский «подтекст» паркеровских взглядов на развитие ребёнка, явно присутствующий и в трудах У. Джемса, Дж. Дьюи и Ч. Пирса. Однако додарвинистский, лишённый (в отличие от работ Дж. Дьюи) терминологического «блеска» функциональной психологии язык паркеровских рассуждений о педагогике, временами столь похожий на язык религиозных трактатов XIX столетия, несколько «маскирует» глубинную связь педагогических трудов Ф. У. Паркера с ключевыми положениями философии прагматизма, которая, в свою очередь, была тесно обусловлена, с одной стороны, культурно-историческим прошлым страны, с другой, - новыми социально-политическими и культурными задачами. Широкий взгляд на феномен американского прагматизма, выводящий его за рамки сугубо философской тематики, позволяет увидеть сложное взаимодействие и пересечение образования в целом и паркеровских инноваций в частности с различными социокультурными практиками Америки той эпохи.

Распространение идей прагматизма не только в сфере образования, но и в иных социокультурных контекстах, неизбежно повлекло за собой актуализацию практической ориентации американской школы в целом. Примат практицизма, типичный для философии прагматизма, был одновременно продуктом и стимулом к развитию мировоззренческих принципов нового времени, способствующих активизации традиционной установки американской школы на практичность, получившей к концу XIX века новое обоснование и содержательное наполнение.

В послевоенной Америке, пережившей Гражданскую войну между Севером и Югом, дело народного образования, которое должно было дать обновлённой стране новых граждан, осознавалось как масштабная национальная задача. От успешного решения этой задачи напрямую зависело будущее страны. Очевидно, что не только личная тяга Ф. У. Паркера к педагогической деятельности обусловила профессиональный выбор полковника, оставившего армию и вернувшегося после войны к педагогической деятельности. Будучи человеком своего времени, принимавшим активное участие в бурных исторических событиях и ратовавшим за будущее своей страны, он не мог не разделять точки зрения на школьное образование как на дело национальной важности. После Гражданской войны в Америке начинает активно продвигаться значимая для прогрессивизма мысль о том, что образование призвано воспитывать достойных граждан нового общества, пропагандируя идею национальной идентичности. Это был период, когда школьное образование рассматривалось как сфера общественной жизни, непосредственно связанная с задачей национальной консолидации и американизацией «пёстрого» с этнической точки зрения населения.

ГЛАВА 2. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИДЕИ Ф. У. ПАРКЕРА КАК ИНСТРУМЕНТЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Влияние идей Я. А. Коменского, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта и Ф. В. Фребеля на формирование педагогических идей Ф. У. Паркера

На формирование собственной педагогической платформы Ф. У. Паркера значительное влияние оказало его знакомство с европейским педагогическим опытом. Во время двухлетнего (1872-1875) обучения в Европе педагог посещает Германию, Голландию, Швейцарию, Италию и Францию, стремясь как можно полнее приобщиться к богатой традиции европейского образования. Начинает он своё обучение в Берлинском университете Фридриха Вильгельма (ныне университет имени Гумбольдта), уделяя особое внимание философии и теории образования, без глубокого познания которых, по его мнению, невозможна продуктивная практическая деятельность педагога. Нет точных данных о перечне курсов, которые изучались Ф. У. Паркером в Берлине. Однако известно, что он выбрал курсы, не дающие права на получение степени. Как отмечает его биограф Дж. Кэмпбелл, вероятно, администрации университета этот выбор академических дисциплин казался несколько хаотичным [63, С.69]. Сам же Ф. У. Паркер полагал, что его университетское обучение должно привести его, прежде всего, к американским детям, а не к учёным степеням. На наш взгляд, этот подчёркнуто неформальный подход к получению образования в целом весьма красноречиво характеризует педагога, очень критично относившегося к любым видам формализации учебного процесса. Дж. Кэмпбелл полагает, что в Берлинском университете он, скорее всего, изучал географию Мюллера, историю Ранке, физику Гельмгольца, а также психологию, историю, философию и педагогику [63, С.69].

Есть основания полагать, что пристальный интерес у него вызывали лекции Ф. Хармса, профессора философии, последователя Г. В. Ф. Гегеля. Ф. Хармс считал, что философы должны обратить особое внимание на изучение

образования, как величайшего достижения в истории человечества. Несмотря на негегельянский склад ума Ф. У. Паркера (по замечанию Дж. Кэмпбелла), было всё же что-то от «мирового духа» Гегеля, что перекликалось с паркеровской верой в Бога, подобие которого начинает проступать в характере человека именно в процессе школьного обучения [63, С.145]. В философии Гегеля Ф. У. Паркера прельщал «удивительный дух прогресса», который он так же обнаруживал в трудах И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля. Образовательные идеи этих педагогов, с которыми Паркер имел возможность детально ознакомиться во время своего пребывания в Берлинском университете, оказали значительное влияние на формирование его собственных педагогических идей.

Если у И. Г. Песталоцци Ф. У. Паркер многое берёт в плане развития инновационных методов обучения, то идеи Ф. В. Фребеля, сформулированные им в его главном педагогическом труде «Воспитание человека» (1826), с которым явно перекликаются паркеровские «Беседы о педагогике», повлияли на его концепцию ребёнка. Он часто отмечал, что Ф. В. Фребель был его «учителем» в сфере методов обучения детей младшего возраста. Паркеру импонирует песталоццианская модель наглядного урока, которую он совмещает с активизацией самостоятельной деятельности, предлагаемой Ф. В. Фребелем. У И. Ф. Гербарта Паркер заимствует идею концентрации знаний и междисциплинарной корреляции предметов. Он пытается применить её к разработке учебного плана, модифицируя её под свои педагогические воззрения. Паркер смещает фокус концентрации с преподавания истории на самого ребёнка. В принципе идеи Песталоцци и Ф. В. Фребеля были ближе ему, чем весьма традиционалистский подход гербартианцев. Однако он не мог недооценивать и вклад И. Ф. Гербарта. Во время учёбы в Германии Ф. У. Паркер открыл для себя, что благодаря И. Ф. Гербарту и его ученикам, педагогика обрела статус науки.

Не стоит забывать, что воззрения вышеупомянутых педагогов формировались под сильным взаимовлиянием, поэтому порой весьма

затруднительно очертить чёткие пути развития педагогических идей, «мигрировавших» из одной авторской педагогической системы в другую. Так, например, яркий представитель педагогического романтизма, Ф. В. Фребель, имя которого связано с развитием движения за новаторское воспитание детей дошкольного возраста, в ходе работы над трудом «Воспитанием человека» многие из своих положений формулирует в тесном диалоге с педагогическими концепциями Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци, учеником и последователем которого он являлся. А фребелевские положения о «самостоятельной деятельности», «моторной деятельности», творчестве и самовыражении восходят к педагогическим размышлениям Ж.-Ж. Руссо. Отметим, что, как и его знаменитые предшественники, Ф. У. Паркер был открыт инновационному опыту других, умел творчески осмыслить чужие педагогические достижения и понимал значимость преемственности в сфере педагогических идей. Ф. Эби и Ч. Арровуд образно называют Ф. У. Паркера «евангелистом образования, обладавшим удивительной силой и воплотившим на практике принципы И. Г. Песталоцци и Ф. В. Фребеля» [88, С.840].

Кстати, оппоненты Ф. У. Паркера часто критиковали его именно за его готовность использовать чужой педагогический опыт, утверждая, что в паркеровском методе нет ничего нового. В этих обвинениях звучит очевидное непонимание значимости преемственности педагогических идей как важного условия продуктивной разработки педагогической инноватики. На эти обвинения во вторичности своих педагогических концепций Паркер отвечал в искрометно-провокационной манере: «Заявляют, что я украл все мои идеи. Единственное, что я могу ответить на эти обвинения – это абсолютная правда. Я действительно украл все эти идеи. Я крал в Кливленде и Цинциннати, крал у Аристотеля, Песталоцци, Спенсера, у всякого, у кого находил что-то стоящее. В дальнейшем я собираюсь продолжать этим заниматься, да и всем честным учителям настоятельно советую так поступать. Даже если вы будете красть всё, что только можете, то и тогда не получите и половины того, что требуется дабы накормить голодный мозг ребёнка» [99, С.226].

Этот паркеровский образ вечно «голодного» мозга ребёнка интересно перекликается с метафорическим описанием Я. А. Коменского человеческого ума, который, по его словам, характеризуется «такой ненасытной восприимчивостью к познанию, что представляет собой как бы бездну» [22, С.86]. За шутливой манерой паркеровского комментария «проступает» серьезная вера в то, что формирование ценностей, теоретических основ и практических ориентиров педагогики должно реализовываться в виде непрерывного процессе приращения педагогического опыта. В вышеприведённых словах Паркера имплицитно звучит его глубокое понимание основ научно-педагогических механизмов накопления и развития педагогического знания.

Остановимся более подробно на воспитательно-образовательных идеях великих европейских педагогов прошлого, питавших формирование собственных педагогических воззрений Паркера, и на истории их распространения в Америке. Изначально образовательная философия швейцарского педагога-гуманиста И. Г. Песталоцци (1746-1827) распространялась в странах Европы и в Америки педагогами и просто людьми, интересующимися проблемами образования, которые посещали его учебно-воспитательные учреждения в Бургдорфе и Ивердоне. И. Г. Песталоцци писал на немецком языке, поэтому его методы и идеи получили широкое распространение в Германии. Глубоко не случаен тот факт, что, оказавшись в Берлине, Паркер получил прекрасную возможность детально ознакомиться с педагогическими воззрениями и практиками И. Г. Песталоцци.

Особо активно идеи И. Г. Песталоцци продвигались в Пруссии, во многом благодаря активной популяризации его воззрений И. Г. Фихте. В «Речах к немецкой нации» (1808) И. Г. Фихте характеризует распространение педагогических методов И. Г. Песталоцци в Пруссии как средство преодоления плачевных результатов наполеоновского захвата [47, С.198]. Именно в сфере инновационного образования И. Г. Фихте видел те силы, которые могли бы позволить немцам встать на защиту прогрессивных идеалов

равенства, свободы и братства. Осуществлённая в 1809-1810 годах реформа образования в Пруссии, проводимая под руководством В. фон Гумбольдта, включала проект по отправке учителей в образовательные учреждения И. Г. Песталоцци для получения прогрессивного педагогического опыта.

Здесь важно подчеркнуть, что как песталоццианство, так и прогрессивная американская педагогика не ограничивались сугубо образовательными вопросами, а воспринимались их сторонниками как деятельные способы социального преобразования и преодоления определённых политических и экономических проблем. О распространении и последующем «затухании» педагогических практик песталоццианства в Германии Ф. У. Паркер пишет в «Беседах о педагогике», демонстрируя обусловленность педагогических инноваций определённым политическим контекстом [115, С.412-413].

Однако, несомненно, ещё до поездки в Европу Паркер имел возможность получить представление о педагогических воззрениях И. Г. Песталоцци. Его идеи начали проникать в Новый свет ещё задолго до деятельности самого Ф. У. Паркера. На протяжении всего XIX века были предприняты неоднократные попытки применить педагогику И. Г. Песталоцци в контексте американских педагогических практик. Здесь представляется уместным подробнее остановиться на этом вопросе, ибо деятельность Ф. У. Паркера, связанная с распространением идей И. Г. Песталоцци в США, во многом была продолжением этой инновационной тенденции в системе национального образования Америки. Через приобщение к песталоццианству он не только изучал европейские образовательные традиции, но и осмыслял их новаторское применение у себя на родине другими педагогами.

В истории педагогики США можно выделить ряд имён, связанных с распространением идей И. Г. Песталоцци в американской образовательной среде.

Так, в начале XIX века известный американский филантроп У. Маклур (William Maclure), посещавший И. Г. Песталоцци в Бургдорфе, загорелся идеей «трансплантации» метода И. Г. Песталоцци на американскую почву с целью распространения научного знания среди рабочих. В 1806 году он вовлекает в свой образовательный филантропический проект бывшего помощника И. Г. Песталоцци, Дж. Нифа (Joseph Neef), при содействии которого он основывает в Пенсильвании и Кентукки песталоццианские школы. С 1824 по 1826 годы Дж. Ниф управляет песталоццианской школой, существовавшей в рамках коммунистической общины «Новая Гармония» в штате Индиана, созданной Р. Оуэном.

Педагогические принципы И. Г. Песталоцци так же популяризировались в Америке благодаря значительному количеству изданий, посвящённых педагогическим вопросам. Показательны в этом контексте такие журналы, как «American Journal of Education» (1826-1830), основанный У. Расселом (William Russel), журнал «Connecticut Common School Journal» (1838-1842), основанный Г. Барнардом (Henry Barnard), «Academian» (1818-1820), основанный А. Пикетом (Albert Picket).

Другим популяризатором метода И. Г. Песталоцци в США был Г. Барнард, крупный практик и известный теоретик в области воспитания и обучения детей и подготовки учителей. В 1859 году он публикует серию эссе о швейцарском педагоге и его деятельности [60]. Говоря о распространении песталоццианских идей в Америке, также следует упомянуть Э. Шелдона (Edward Sheldon), организовавшего в 1861 году Нормальную школу (педучилище) в Освего на основе песталоццианских принципов. В последующее десятилетие примеру школы в Освего последовали другие американские школы в Массачусетсе, Нью Джерси, Коннектикуте, Мэриленде, Техасе и Калифорнии. В активно развивающихся после Гражданской войны педагогических училищах популяризировались педагогические воззрения И. Г. Песталоцци, вызревшие в результате

пересечения различных идеологических контекстов (христианское учение, идеология Просвещения, мировоззрение немецкого романтизма).

Сам Ф. У. Паркер признавал значение педагогической деятельности Э. Шелдона для распространения в Америке инновационных методов обучения. Говоря о паркеровской оценке шелдоновского опыта Н.Х. Диарборн приводит его слова о том, что школа в Освего с Э. Шелдоном в роли её предводителя больше, чем какой-либо университет, способствовала распространению в Америке прогрессивных методов [68, С.118]. По мнению Паркера, шелдоновский опыт реализации идей И. Г. Песталоцци на американской почве, который он осуществил в Освего, был самым значительным положительным импульсом в сфере американского образования того времени.

Лежавшее в основе метода Песталоцци убеждение о необходимости создавать эмоционально благоприятную для обучения среду резонировало прогрессивистскому акценту на нуждах и интересах ребёнка. Например, паркеровская практика естественного обучения, тесно связанного с непосредственным наблюдением за природными явлениями, и метод проектов У. Х. Килпатрика, несомненно, перекликались с сфокусировкой И. Г. Песталоцци на обучении и воспитании через непосредственную деятельность. Сам Ф. У. Паркер следующим образом комментирует предложенный И. Г. Песталоцци метод организации обучения маленьких детей, в основе которого лежит естественное движение от простейших задач к более сложным задачам, от неоформленных ощущений и неясных представлений к осмысленным способам их вербальной актуализации: «Позвольте учителю следовать великому педагогическому правилу И. Г. Песталоцци, двигаясь от идеи к слову, от мысли к её выражению, и всё пойдёт отлично» [116, С.114].

Следуя песталоццианскому правилу поступательно движения в развитии ребёнка от самого простого к более сложному, Паркер так комментирует естественный процесс обучения чтению: «Эта подготовка подразумевает формирование идей, получаемых из окружающего мира через чувственное восприятие» [116, С.27]. Таким образом, подготовка ребёнка к

чтению не подразумевает самого чтения, а сконцентрирована на формировании ментальных образов, которые формируются в детском сознании в ходе непосредственного взаимодействия со средой. Именно такое постепенное движение от известного и понятного к новому, от непосредственно данного в чувственном опыте к абстрактному он использовал в своей педагогической практике и в ходе преподавания других предметов.

Замечая печальную тенденцию к необоснованному усложнению простых вещей в современной ему школе, он в «Беседах о преподавании» говорит о том, что научно обоснованная педагогика позволит вернуться к простоте, которая есть неотъемлемое качество истинного искусства [116, С.33]. Так, например, в качестве практического примера, как этот песталоццианский принцип может применяться в процессе обучения, он приводит арифметику и, в частности, дроби [116, С.106]. По его мнению, ненужная сложность, проникающая в преподавание арифметики, является результатом поверхностного понимания сути арифметических задач, объяснять которую следует не через неизвестные ученикам новые вербальные правила, а через наглядные действия с материальными предметами. Многообразие математических операций по сути сводится к разделению и объединению простых чисел. Дроби, проценты, корни являются результатами операций, суть которых уже хорошо известна ребёнку. Так, например, дроби весьма легко объяснить через манипуляции с объектами, неосложнённые ненужными на начальном уровне словесными дефинициями.

Этот паркеровский подход к обучению арифметике, несомненно, перекликается с песталоццианским принципом использования наглядности, которая обеспечивает сознательное восприятие учащимися математического материала, позволяет сконцентрироваться на устном счёте и делает возможным отказ от механистического обучения письменным вычислениям. Именно от механистического заучивания правил в области математики предостерегал Ф. У. Паркер, отмечая, что подсчёты, осуществлённые согласно

определённому образцу, никак нельзя назвать математическим анализом, ибо они лишены истинного движения мысли. Объяснение, заменяющее мыслительную работу ученика, направленную на самостоятельное формулирование правила, лишь препятствует его умственному развитию [156, С.116-117].

Ключевым принципом песталоццианской концепции образования является принцип природособразности, согласно которому естественное обучение детей, вытекающее из их естественных потребностей и возможностей, должно лишь следовать за самой природой, а не мешать ей. Отметим, что ориентир на естественность в истории педагогических идей появляется уже у великого чешского педагога Я. А. Коменского. Однако если у Я. А. Коменского принцип природособразности воспитания носит более натуралистический характер, то у Песталоцци он более психологизирован и антропологизирован. Как отмечает Л. А. Степашко, сопоставляя песталоццианское видение природосообразности с взглядами его предшественников, «по сравнению с Ж.-Ж. Руссо и Дж. Локком, это другие масштабы педагогического видения: ориентированность не на «мудрость» воспитателя и не на «частного человека», а на «человечество», призванное внести в ход развития ребёнка, члена рода человеческого «божественные и человеческие начала» [44, С.45]. В последнем труде «Лебединая песня» (1826) И. Г. Песталоцци излагает своё понимание «вечных и неизменных законов развития сил человека», обусловленных его статусом творения Божия [30]. Паркеровское понимание природосообразности очень близко песталоццианской трактовке.

Согласно И. Г. Песталоцци, ребёнок как творение Бога по природе своей обладает силой ума, силой сердца и силой творить руками, которые и определяют развитие умственных, нравственных и физических способностей детей [25, С.57-63]. Эти внутренние силы стремятся к самодеятельности и самоактуализации, ибо от природы глаза «хотят» смотреть, ноги - ходить, сердце – любить, а ум – мыслить. Роль воспитания заключается именно в

развитии природных задатков, которые заложены в ребёнке от рождения. В романтической трактовке И. Г. Песталоцци искусство воспитателя подобно искусству садовода, который создаёт благоприятные условия, чтобы растение могло воплотить заложенные в нём Создателем силы. Подобно семени, ребёнок не является пустым «сосудом», который следует наполнить знаниями, ибо он уже приходит в этот мир с определёнными задатками. Похожие суждения о роли учителя, как о помощнике, который способствует актуализации «великой судьбы» предопределённой Богом, высказывает и Ф. У. Паркер.

И. Г. Песталоцци часто использует природные метафоры, говоря о развитии ребёнка. Как в семени уже заключён целостный облик растения, которому нужно ли лишь создать правильные условия для его произрастания, так и в маленьком ребёнке изначально заложен целостный человек, которому нужно лишь помочь реализовать его потенциал [90, С.103]. Идея целостного развития человека активно развивается и в работах Ф. У. Паркера. В труде «Беседы о преподавании» говоря о своём понимании целостного подхода к ребёнку, Паркер отдаёт дань педагогам прошлого и упоминает своих предшественников (Я. А. Коменского, И. Г. Песталоцци, Ф. В. Фребеля), в работах которых постепенно формировался этот подход. Ф. У. Паркер видит в концепции целостного развития ребёнка средоточие всей педагогической проблематики. Он говорит о том, что знания и навыки не являются самоцелью образования, будучи лишь средствами достижения «симметричного формирования целостного индивида» (the symmetrical upbuilding of the whole being), которое предполагает развитие природных задатков в благоприятной среде [116, С.22]. Именно на эти два аспекта обращал пристальное внимание И. Г. Песталоцци, видевший идеал воспитательной среды для маленького ребёнка в правильно организованной домашней среде, которая пронизана любовью к ребёнку и обеспечивает естественность процесса воспитания, его связь с социальной средой. В педагогическом трактате в письмах «Как Гертруда учит своих детей» И. Г. Песталоцци соотносит фигуру матери,

обучающей своих детей в процессе повседневной жизни с самой природой [31].

Очевидно, что эта заинтересованность Песталоцци темой семейного воспитания, в рамках которого в результате тесного взаимодействия с любящей матерью происходит плодотворное природосообразное развитие детей, имеет автобиографические корни. Рано оставшись без отца, педагог воспитывался в женском окружении, в котором царила помимо материнской любви и строгая дисциплина, исходящая от преданной служанки, отвечавшей за организацию семейного быта и распорядка. Вспомним, что и в воспитании маленького Ф. У. Паркера значительную роль сыграл педагогический талант его матери, во многом предопределивший не только тягу к образованию самого мальчика, но и его стремление искать продуктивные пути обучения других.

Обратим внимание на то, что И. Г. Песталоцци, как и другие педагоги-новаторы, включая его предшественников (Я. А. Коменского Ж.-Ж. Руссо,) и последователей (например, Ф. В. Фребеля, Ф. У. Паркера, Дж. Дьюи), рассматривали природный сад, как чрезвычайно важную образовательную площадку. Эта «натурализация» образования, несомненно, была обусловлена определённым отношением к природе, сформировавшимся в XVIII-XIX столетиях и протекала в широком контексте просветительской «натурализации» культуры. Тема природы в XVIII-XIX веке становится значимым полем социокультурной и философской рефлексии. Следует отметить, что и представление о детстве как об особой поре в жизни человека, весьма отличной от взрослости, также относительно ново в истории западной культуры. В 1960 году в знаковом труде «Ребенок и семейная жизнь при старом порядке» (L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime) французского историка Ф. Арьеса выдвинута мысль о том, что идея «детства» есть продукт Нового времени, и до XVII века она не являлась культурно релевантной [2]. Интересно, что в западном культурном сознании изменение отношения к

природе и к детству приходится на примерно один и тот же исторический период, связанный с началом Нового времени.

Очевидно, что «натурализацию» детского образования, проявившуюся в распространении идей естественного обучения, ориентированного на развитие природных сил и задатков, следует рассматривать как чуткую реакцию прогрессивных педагогических практик и теорий на меняющийся мировоззренческий контекст эпохи. Образ сада в рамках концепции «естественного» воспитания становится чрезвычайно значимым местом, в котором пересекаются в их неразрывной взаимосвязи природное и божественное. Само название «детский сад» с его природной метафорикой, отсылающей к образу рая, (нем. Kinder Garten, появившееся в работах Ф. В. Фребеля) – это глубоко символичное воспитательное пространство, в котором в результате чуткого следования природным «стезям» раскрывается божественный замысел.

Обратим внимание на то, как Ф. У. Паркер развивает эту мысль: в основе воспитания в детском саду должно лежать представление о детской игре, как о «начальном методе подготовки детей к труду», данным самим Богом («Play, is God’s elementary method of training the child to work. The kindergarten is founded upon the child’s intense love of play») [116, С.158]. Ф. У. Паркер отмечает, как счастливы лица детей в детском саду, где развитие строится в соответствии с божественной природой ребёнка, требующей постоянной занятости детских «рук, голов и сердец». Несомненно, в этом описании образцового с точки зрения естественного воспитания детского сада угадывается ключевой для эпохи сентиментализма образ идиллической жизни, протекающей в соответствии с естественными законами природы.

Вслед за Ф. В. Фребелем Ф. У. Паркер придавал огромное значение воспитанию детей дошкольного возраста. В «Беседах о преподавании» он подхватывает слова своего предшественника о способности правильно выстроенного дошкольного воспитания революционизировать мир и утверждает, что «в детском саду заложены зёрна и ростки всего нового

образования и всей новой жизни» («In the kindergarten is the seed-corn and germination of the new education and the new life») [116, С.159]. Продолжая развивать типичную для языка естественной педагогики растительную образность, Паркер предостерегает о возможности традиционной школьной системы, ориентированной на количественный показатель объёма усвоенного материала, «заморозить» и иссушить эти «добрые всходы». Ф. У. Паркера чрезвычайно привлекала идея Ф. В. Фребеля о том, что дошкольники получают знания посредством непосредственной деятельности с чувственно воспринимаемыми формами. В «Беседах о педагогике» размышляя об ощущении формы как об основе умственного развития, он пишет о том, что Ф. В. Фребель «учит нас тому, как велик интеллектуальный потенциал тактильности и результатов тактильных ощущений» («*He* taught us that the great intellectual sense of touch, and the products of this sense, form, lie at the basis of all intellectual*»)* [115, С.59].

Очевидно, Ф. У. Паркеру была созвучна и глубокая религиозность Ф. В. Фребеля, верившего в божественное единство всего сущего. Как отмечает Д. Д. Келли, в отличие от Ж.-Ж. Руссо Ф. В. Фребель был глубоко верующим человеком, полагавшим, что креативность ребёнка неразрывно связана с духом Господним, поэтому развивая творческий потенциал ребёнка, мы способствуем актуализации образа Божия [100, С.30]. В паркеровских «Беседах о педагогике» ребёнок сравнивается с Богом через акцентировку детской креативности, которая, по мнению педагога, есть ведущая сила и самая большая радость в детской жизни («creation is the moving, central power and delight of the child») [115, С.7]. Из малого набора доступных ему представлений ребёнок творит целый новый мир, в котором он и пребывает. Ф. У. Паркер отмечает, что на ранней стадии развития ребёнок, сознанию которого доступна лишь малая часть фактических знаний о мире, живёт в невидимом мире фантазии.

Паркеровское убеждение в правомерности целостного подхода к ребёнку явно перекликается (даже на уровне языка) с песталоццианским

убеждением в необходимости воспитывать «всего человека», развивая способности «головы», «сердца» и «рук» и избегая традиционного «перекоса» в сторону лишь интеллектуального развития. В свою очередь холистический подход к воспитанию самого И. Г. Песталоции восходит к мыслям Ж.-Ж. Руссо о необходимости развивать физические задатки и чувственные способности ребёнка в процессе игры и прогулок на лоне природы. Как отмечает Д. Д. Келли, «Ж.-Ж. Руссо обеспечил И. Г. Песталоцци философией образования, основанной на приоритете природы и чувств», которую последний развил в психологию образования, нацеленную (по словам самого И. Г. Песталоцци) на поиск «универсального психологического метода воспитания» [100, С.23].

Понимание И. Г. Песталоцци природы и человека формировалось на пересечении идеи сентиментализма и просвещенческого рационализма. С одной стороны, он воспринял концепцию естественного человека Ж.-Ж. Руссо, с другой стороны, вслед за философами эпохи Просвещения он считал, что природа открывает нам универсальные законы, которые могут быть применимы не только к естественным, но и социальным процессам. Важно отметить, что И. Г. Песталоцци, будучи неустанным пропагандистом социальной педагогики и идей народного образования, акцентировал социальный момент воспитания, подчёркивал необходимость строить образовательный процесс с учётом тех условий, в которых предстоит жить и трудиться ребёнку. Этот аспект его педагогических воззрений весьма отличает его от Ж.-Ж. Руссо, который полагал, что человека можно воспитать вдали от общества, вне всякой социальной организации. По И. Г. Песталоцци, напротив, образование должно быть направлено на укрепление связи ребёнка с социальной средой. Идея социальной направленности природного образования очень близка Ф. У. Паркеру, видевшего в идеалах социальной справедливости отражение божественных истин.

Среди педагогических теорий, вдохновлявших Ф. У. Паркера на выработку своей собственной позиции, следует отметить и воззрения И. Ф. Гербарта, и фребелевскую философию тождества. Автор работы «Общая

педагогика» И. Ф. Гербарт выдвигал идею концентрации, в основе которой лежит его наблюдение над способностью различных «фрагментов» знаний и представлений объединяться в кластеры [14]. Он полагал, что история и литература являются теми предметами, в рамках которых особенно продуктивно осуществлять подобные группировки идей. Многое взяв из концепции И. Ф. Гербарта, Ф. У. Паркер в дальнейшем подвергнет её значительной переработке, выделив географию в качестве оптимального предметного «поля», в сфере которого продуктивно осуществлять объединение различных идей и наблюдений. Более подробно мы остановимся на этом вопросе в третьем параграфе настоящей главы, посвящённом специфике паркеровской теории концентрации. Правда, здесь следует подчеркнуть, что все воспринятые им или сформулированные самим педагогические теоретические выкладки Ф. У. Паркер всегда апробировал на практике, никогда не удовлетворяясь чистой умозрительностью.

Здесь, на наш взгляд, следует остановиться ещё на одном аспекте, сближающим педагогические представления Ф. У. Паркера с вышеупомянутыми европейскими предшественниками. И И. Г. Песталоцци, и Ф. В. Фребель, и Ф. У. Паркер уделяют много внимания преподаванию искусства, которое включается ими как обязательный предмет в программы. Так, Ф. В. Фребель полагал, что в силу своей одухотворённости произведение искусства сродни божественному творению. Как произведение искусства обретает после своего завершения независимое от своего творца существование, оставаясь при этом пронизанным его духом, так же и природа, не будучи Богом, содержит в себе его божественный дух. В произведении искусства сам невидимый дух художника овнешняется и становится видимым другим. В этих суждениях педагога явно угадывается романтическая тенденция к сакрализации фигуры художника. Ф. В. Фребель приходит к выводу, что искусство связано с математикой, языком, репрезентацией божественной сущности природы и с религией [100, С.30]. Подобный широкий подход к рисованию, не замыкающейся лишь на изобразительных

задачах, отличал и воззрения И. Г. Песталоцци. Так, он полагал, что, если у человека есть привычка делать зарисовки с натуры (а не копировать готовые образцы), он будет обладать особой внимательностью к окружающим его вещам, его глаз будет улавливать такие детали, которые обычно остаются не замеченными. Внимание к форме, развиваемое в процессе рисования, сделает из него пытливого наблюдателя с острым взглядом, способного продуктивно осмыслять увиденное [123, С.117].

М. Браун и Д. Корзеник отмечают, что в XIX веке сам образ художника становится весьма востребованным в педагогической теории [62, С.107]. Они подчёркивают, что в американском педагогическом контексте именно Ф. У. Паркер активно вводит в педагогический дискурс образ художника как типаж идеального ученика. Согласно паркеровским идеям, в процессе занятия искусством у ребёнка активизируется его природная способность наблюдать и познавать окружающую реальность через чувственное восприятие. Рисуя, занимаясь живописью, лепкой или моделированием, работая с разными материалами, он получает возможность сенсорного постижения мира [115, С.230, 237]. К тому же Паркер понимал и значимость ремесленной стороны искусства. Он полагал, что занятие искусством развивает стремление ребёнка самому производить некий готовый продукт, являющийся материальным воплощением его непосредственных наблюдений и самостоятельной деятельности, и, тем самым, способствует его подготовке к будущей трудовой жизни [115, С.235]. Кстати, в весьма прагматическом ключе рассматривал занятие рисованием в процессе воспитания Ж.-Ж. Руссо. Полагая, что воспитанникам следует заниматься рисованием как средством пространственного постижения мира «не ради самого искусства, а ради приобретения верного глаза и гибкой руки» [41, С.134], Ж.-Ж. Руссо отмечал значимость рисования с натуры и не признавал ценность копирования готовых образцов. Этой же точки зрения придерживался и Ф. У. Паркер.

В этом контексте любопытно вспомнить так называемый Акт о рисовании (the Drawing Act, 1870), принятый на законодательном уровне в

штате Массачусетс и включавший рисование в список девяти обязательных предметов во всех публичных школах. К тому же этот Акт предписывал организовать из общественных денег бесплатные вечерние курсы рисования, на которых молодые люди старше пятнадцати лет могли совершенствовать свои навыки. В обучении рисованию видели возможность приблизить образование к практическим нуждам и социально востребованным профессиям. Эти навыки делали выпускников востребованными, например, в текстильной промышленности (они могли создавать узоры для тканей) и инженерном производстве (они могли рисовать и чертить детали машин, что облегчало их производство).

Однако Паркер не сводил занятие рисованием в рамках школьной программы лишь к утилитарному аспекту. В образе художника его прельщали творческая активность и связь с глубинными законами природы, которые были неотъемлемыми атрибутами романтического творца. Именно через свою творческую активность и нежелание следовать традиционным правилам (а отсюда - отказ от копирования готовых образцов) романтический художник постигает скрытые естественные основы универсума. Для Ф. У. Паркера обучающийся ребёнок, который на основе своих чувственных наблюдений приходит к умозаключениям и создаёт сообразно им некую вещь, находя внешнее воплощение своим внутренним идеям, сродни творящему художнику.

2.2. Педоцентристский характер педагогики Ф. У. Паркера

Под влиянием идей Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля сформулированных в XVIII-XIX столетиях, и связанных с ними идей американских прогрессивистов с середины XIX века в западной системе образования происходят активные коренные изменения. Обоснованной критике начинает подвергаться традиционная система, в центре которой был объясняющий и рассказывающий учитель, относившийся к умам учеников, как к пустым «контейнерам», подлежащим заполнению знаниями из авторитетного источника. Всё, что требовалось от ученика в рамках этой

системы, направленной на воспроизведение готовых образцов, сводилось к точному повторению слов учителя или учебника. Обучающиеся не обладали никаким правом выбора и находились в подчинительной позиции. Традиционные методы обучения не предполагали каких-либо игровых элементов, да и сама игра считалась несовместимой с учебным процессом, призванным через строгую дисциплину и монотонный труд подготовить детей к тяготам взрослой жизни.

Здесь следует отметить, что идеи педоцентристской педагогики появляются и развиваются в широком культурном контексте XIX столетия с его общей тенденцией на переосмысление образа детства. Важно помнить, что, начиная с эпохи сентиментализма, фигура ребёнка становится чрезвычайно значимой в западной культуре. По замечанию А. Сорби, культурная сосредоточенность XIX столетия на теме детства и образе ребёнка достигает своего апофеоза к 1880-1890-м годам с их популярностью костюмчиков в стиле маленького лорда Фаунтлероя, огромными тиражами детских книжек и движением за изучение ребёнка (child-study movement) [136, С.xx].

Действительно, в рамках идеологии романтизма, определившей мировоззрение XIX столетия, образ ребёнка приобретает чрезвычайную значимость. Говоря об изменении культурного статуса ребёнка в Америке, исследовательница подчёркивает, что, если раньше, в начале XIX, столетия он выступал как ключевой символ сентиментальной поэзии, то во второй половине XIX века проблематика детства активно выходит за рамки литературы и частной жизни и начинает осознаваться как социально значимая. Очень интересные наблюдения о изменившемся отношении к теме детства делает О. С. Льюис. Проанализировав большое количество писем и дневников, написанных американцами среднего класса между 1860 и 1890 годами, он приходит к выводу, что в это время стилизация под детский разговор начинает проникать в разговор взрослых. В качестве показательного примера он привод переписку, в которой жених и невеста подписывают своих

письма «твоя маленькая девочка» и «твой маленький мальчик» [109, С.140]. А. Сорби приходит к выводу, что в последней трети XIX века взрослые американцы стали относится к детству, с одной стороны, ностальгически, как к периоду, который они сами хотели вновь пережить и воссоздать, с другой стороны, они начали осознавать детство, как нечто, что они могут дать своим детям [136, С.xxi].

Таким образом, детство начинает интерпретироваться не просто как временной отрезок в жизни человека, а как период, для которого характерен особый образ мыслей и действий. Образ ребёнка часто идеализировали и наделяли чертами поэта. Американская поэтесса и педагог Л. Ларком в своей заметке 1882 года для Сент Николас Магазин пишет: «Поэты, которые любят детей, - это поэты, которых любят дети. Вполне естественно, что они так тянутся друг к другу, ибо вещи они видят одинаково – простодушно, с открытыми глазами и сердцами, они видят природу такой, как она есть» [136, С.xxi].

Обратим внимание на то, что это романтическое сближение ребёнка и поэта, как существ, приобщённых к естественному миру природы, звучит удивительно схоже с паркеровским сопоставлением фигуры ученика, как она представляется в контексте естественного воспитания, и образа творящего художника. В целом, педоцентристская установка инновационных педагогических практик в Америке XIX века и педоцентристский характер, в частности, педагогики Паркера были обусловлены широким культурным контекстом. Вероятно, без преувеличения можно сказать, что вся американская буржуазная культура этого периода демонстрирует определённую склонность к детоцентризму.

Закономерно, что в контексте этого культурного «поворота» к образу ребёнка на смену традиционному подходу в образовании приходит педоцентрический подход. Его сторонники утверждали, что образовательный процесс должен строиться вокруг ребёнка, его интересов и особенностей развития. Согласно прогрессивной точке зрения, не ребёнок должен

«подгоняться» под требования школы, а школа должна следовать за естественным ходом его развития. Так, Ф. У. Паркер отмечает, что первостепенная задача учителя связана с созданием образовательной среды, «адаптированной под божественную природу ребёнка» («We are here to find and present the conditions adapted to the divine nature of the child») [115, С.24]. Показательно здесь употребление глагола «to adapt» (адаптироваться). В «Беседах о преподавании» он определяет педагогический метод как адаптацию способов развития ребёнка к его становящемуся мышлению («adaptation of means of growth to mind to be developed») [116, С.23]. Обратим внимание на то, что у Паркера не ребёнок должен адаптироваться к школе, а наоборот – школа к ребёнку, не ученик адаптируется к методике преподавания, а методика подстраивается под специфику детского сознания.

Если же материал не адаптирован под детское мышление и требует от него неестественных для его природы усилий, в этом случае ребёнок не ощущает радость познания как естественную реакцию ума. Паркер пишет: «Бог создал наш разум таким образом, что выполнение адекватных морально-этических, интеллектуальных и физических задач вызывает в нём лишь удовольствие» («God has so created the mind, that healthy moral, mental, and physical exercise, produces pleasure») [116, С.172]. Таким образом, традиционное представление о том, что учебная деятельность должна быть лишена всякого игрового и гедонистического моментов, как принципиально несовместимых с её задачами, объявляется Ф. У. Паркером несостоятельным. Убеждение в том, что обучение может приносить радость, неразрывно связано с его верой христианина. Процесс обучения, ориентируемый на естественное развитие ребёнка, предопределённое самим Творцом, не может не приносить радость, как всякое следование божественному замыслу. Таким образом, по мысли Ф. У. Паркера, традиционное образование не только шло неверным методологическим путём, но и отрицало радость живой антидогматичной веры в Бога.

На смену монотонной деятельности заучивания педоцентристская педагогика принесла новые методы, адаптированные под потребности ребёнка. Их целью было развить не столько способность к целенаправленному запоминанию, сколько целый комплекс данных от природы сенсорных способностей, на основе которых формируются более сложные уровни познавательной деятельности детей. Значимую роль начинают играть представления об особой детской природе, отличной от природы взрослого человека. Вслед за Руссо американские прогрессивисты с Паркером в их числе отказываются от идеи первородного греха, связанной с христианским ощущением ущербности и онтологического несовершенства человека и начинают трактовать природу ребёнка как изначально благодатную и правильную или по крайней мере нейтральную.

Положительное развитие ребёнка видится как результат актуализации заложенного у него внутри потенциала, а не как следствие заполнения учителем «пустого сосуда» детского сознания с целью преодолеть его изначальную недоразвитость и несовершенство. Показателен в этой связи взгляд на ребёнка Ф. У. Паркера, явно перекликающийся с воззрениями Ф. В. Фребеля. Для него ребёнок – кульминация божественного творения. Очевидно, что этот образ ребёнка, в котором от рождения заложен божественный смысл, силы и возможности, противоположен типичному для традиционной педагогики образу ребёнка как «пустого сосуда», «чистой доски», «воска», из которого педагог должен слепить добродетельного человека.

В рамках традиционной педагогики детская спонтанность и интуитивность отрицались, как проявления незрелости, несовершенства греховной природы человека. Для прогрессивистов же они становятся значимыми чертами детской натуры, которые надо не искоренять, а опираться на них в ходе образовательного процесса. Ф. У. Паркер отмечает, что все продуктивные методы обучения не могут разрабатываться без понимания спонтанного характера деятельности ребёнка («All improved methods spring

from the knowledge of the child's spontaneous activities») [115, С.312]. Если с точки зрения традиционных представлений детская спонтанность связана с греховной необузданностью и мешает обучению, то для Ф. У. Паркера она является проявлением врождённого божественного начала («The spontaneous tendencies of the child are the records of inborn divinity») [115, С.23]. Он отмечает, что ребёнок спонтанно интересуется окружающим его миром, и эта спонтанность связана с естественным стремлением детей к познанию, заложенным в них самим Творцом.

В силу того, что теперь в рамках прогрессивной педагогики ребёнок признаётся как изначально запрограммированный природой на естественное развитие и обучение, цель образовательного процесса перестаёт сводиться к подчинению авторитету как единственному источнику знаний и механистическому повторению этих знаний. Ф. У. Паркер акцентирует, что надо избегать традиционных способов обучения, в основе которых лежит механическое повторение и цитирование авторитетов. Если классическая модель образования была ориентирована на прошлое, на воспроизведение и закрепление уже существующего, то прогрессивистская парадигма была устремлена в будущее и ориентировалась на создание нового.

Для Ф. У. Паркера эта ориентация прогрессивистского образования на будущее была связана с христианским представлением об устремлённости человеческого бытия в будущее, к всеобщему воскресению и установлению Царства Божия. Он отмечает, что истинная направленность человеческой жизни заключается в необходимости жить идеалами будущей жизни, двигаясь в направлении неизвестного и невидимого («the truest tendency of the human life is to live in the ideal of the future, to reach forward towards the invisible») [115, С.10]. Подражательная ориентация на прошлое и готовое знание, с точки зрения Ф. У. Паркера, не совместимо с истинным творчеством, которое и есть проявление живой неразрывной связи человека с Богом. В «Беседах о преподавании» он пишет: «Никто не смог создать что-то великое через простую имитацию. Способность имитировать никогда не даёт силу

творчества» («No one was ever great by imitation; imitative power never leads up to creative power») [116, С.19]. В этом паркеровском высказывании звучит отсылка к романтической концепции творчества, согласно которой истинное произведение не совместимо с практикой подражания, ибо оно должно быть глубоко индивидуально и оригинально.

В основе педоцентристского подхода Ф. У. Паркера лежит понимание ребёнка как активного субъекта природы, который сам добывает знания, ибо, согласно его убеждениям, «истину можно добыть лишь самостоятельно» («No human being can find the truth for another») [115, С.353]. Свои педоцентристские установки он часто подкрепляет обращением к христианскому пониманию человека и его предназначения. Самое главное, что могут сделать педагоги, это создать благоприятные условия, в которых сознание ребёнка само устремится на плодотворные поиски правды. Ф. У. Паркер обосновывает это положение, ссылаясь на протестантское понимание спасения как личного дела каждого христианина, осуществить которое может лишь он сам («work out your own salvation») [115, С.353]. Как глубоко верующий христианин, Ф. У. Паркер был убеждён, что школьное образование должно фокусироваться не только на знаниях, умениях и навыках, но и на необходимости учить ребёнка делать правильный морально-этический выбор между добром и злом. Согласно его точке зрения, добро изначально присуще человеческой природе.

Он полагал, что ребёнок, растущий в правильном окружении, естественным образом впитывает истинные представления о том, что есть добро и зло, и в будущем будет всегда сторониться зла. Отсюда вытекает значимый принцип паркеровский педагогики – не надо приводить детям примеры дурного, полагая, что рассказы о зле и неправде отвратят их от неверных поступков и суждений. В качестве наглядного примера в «Беседах о педагогике» Ф. У. Паркер приводит притчу о древних китайских экспертах по обнаружению фальшивых денег [115, С.354]. В процессе обучения этому ремеслу они должны были постоянно держать в руках нефальшивые монеты, в результате чего их пальцы так привыкали к правильному образцу, что, когда

в последствии фальшивые деньги попадали им в руки, эксперты моментально чувствовали разницу и безошибочно выявляли подделку. Ф. У. Паркер завершает этот рассказ следующим выводом – «Не тратьте время на то, чтобы приводить примеры зла. Всегда приводите в пример лишь положительное и доброе» [115, С.354].

Согласно паркеровским педоцентристским представлениям, нельзя научить ребёнка делать правильный выбор между добром и злом, навязав ему извне готовую систему правил и не развив в нём внутреннюю способность самому опознавать дурное и пагубное. Это можно сделать лишь пробудив в нём естественную склонность к добру, которое он будет стремиться выбирать сам, исходя из своих внутренних убеждений. Паркер убеждён, что нельзя снабдить ученика набором готовых рецептов для верного индивидуального морального выбора. Таким образом, мы видим, что ребёнок в паркеровской педагогике не только активно сам добывает и формулирует знания, но учится быть деятельным субъектом морального выбора.

Важно также отметить, что в рамках педоцентристского подхода особое значение получает свобода индивида, которой полностью были лишены ученики в классической парадигме образования. Традиционное образование Ф. У. Паркер считал образованием «ограничения» и противопоставлял ему новое образование «свободы» [115, С.439-440]. Получив образование «ограничения», в основе которого лежал «количественный» метод обучения, направленный на зазубривание большого количества материала, выпускники считали себя образованными людьми, при этом у них отсутствовали навыки критического мышления и способность задавать вопросы. Заменяя метод «количества» методом «качества», Ф. У. Паркер обеспечивал развитие способности думать свободно и активно принимать решения. Наглядный эксперимент, поощрение свободного мышления и способности делать самостоятельные выводы определяли техники метода «качества». По мнению Ф. У. Паркера, именно этот подход к обучению развивал, «волнующий дух», чуждый стагнации и шаблонности.

Для Ф. У. Паркера свобода – «цель человечества» (the goal of humanity) [115, С.419]. Истинное образование не может не сочетаться с идеей о свободе как о высшей ценности, приобщаясь к которой человек обретает счастье, возможность личностного роста, морально-этический опыт, понятие о гражданственности. Однако не следует считать, что свобода у Ф. У. Паркера предполагала отсутствие каких-либо правил и ограничений. Он подчёркивает, что обрести свободу можно, лишь следуя законам Бога и повинуясь им. В «Беседах о педагогике» он прямо определяет свободу как послушание («freedom is obedience») [115, С.383]. Однако послушание это особого рода. Оно инстинктивно и естественно, ибо само собой возникает и идёт из сердца ребёнка, развивающегося согласно божественному замыслу. И только если это естественное развитие нарушается, возникает необходимость насаждать противоестественное послушание, идущее не из сердца, а из чувства страха.

Таким образом, свобода вовсе не сводится к вседозволенности, но, напротив, неотделима от необходимости следовать естественным, с точки зрения бытия, законам. Подобное понимание свободы мы находим в эссе «Природа свободы» (The nature of freedom) Дж. Дьюи, который отмечал, что свобода вовсе не является противоположностью авторитета, а наличие правил вовсе не отменяет свободу, а, напротив, делает её возможной [72, С.39-42]. Подробный анализ его понимания свободы и авторитетности даётся в книге Д. Дж. Симпсона и М. Дж. Джексона «Реформа образования: взгляд Дьюи» [135]. Они отмечают, что в качестве примера взаимосвязи свободы и её обусловленности определёнными рамками Дж. Дьюи приводит детскую игру, как образец совместной деятельности участников, включённых во взаимодействие друг с другом [135, С.24]. Без правил игра бы просто не существовала, и дети это знают и с охотой принимают правила, которые обеспечивают бесперебойный ход игры. В этом случае дети воспринимают правила как неотъемлемый компонент игры, который формируется в процессе совместной деятельности. По Дж. Дьюи, эти правила, образованные естественным образом, не воспринимаются детьми как ограничение их

свободы. Напротив, в традиционной же школе правила не формируются естественным путём в процессе совместной активности, а искусственно привносятся. Порядок навязывается учителем, а не «вызревает» из совместной деятельности как необходимое условие её осуществления.

У Ф. У. Паркера школьные правила также вытекают из совместной деятельности учащихся и формируются в процессе коллективного взаимодействия, а не навязываются единолично учителем. В основе всех правил должно лежать осознание учащимися их взаимосвязи, понимание, что их деятельность должна быть направлена на всеобщее благо [115, С.337]. В «Беседах о педагогике» Ф. У. Паркер приводит следующий конкретный пример того, как должен работать этот принцип выработки правил [115, С.338]. «Насколько шумно может быть в школе?» - спрашивает он, и тут же даёт ответ. Уровень шума должен быть таким, чтобы не мешать каждому выполнять свою работу наилучшим образом. Он акцентирует, что школьные правила должны ощущаться каждым учеником как естественно вытекающие из совместной работы, как помогающие и устраняющие возможные помехи, препятствующие продуктивной деятельности. Правила не навязываются извне, они формируются в процессе учебной деятельности при участии самих детей. Ф. У. Паркер полагал, что в этом случае правила воспитывают социальную отзывчивость и ответственность за других.

Подчеркнём, что в рамках педоцентристской парадигмы особое внимание уделяется развитию способности учащихся брать на себя ответственность. Если при традиционном подходе вся ответственность за процесс обучения и его результаты лежала на учителе, то прогрессивные педагоги акцентировали важность совместной ответственности. Ф. У. Паркер полагал, что совместная ответственность является одним из ключевых принципов демократии [115, С.420]. Однако развить это качество в классе, где обучение организовано традиционно, проблематично. Он считал, что только образовательная среда, в которой организована совместная работа учащихся из разных социальных слоёв, направленная на развитие навыков кооперации и

сотрудничества, способствует развитию взаимоответственности. В контексте подобной образовательной среды дети учатся достигать совместных целей, реализация которых возможна лишь совместными усилиями. Значимо, что педоцентристская установка педагогики Паркера носила группоцентрический характер, направленный на взаимообучение детей в ходе совместной деятельности.

Помещая ребёнка в центр педагогического процесса («The center of all movement in education is the child»), Ф. У. Паркер переосмысляет в фребелевском ключе и традиционно понимаемые результаты обучения [115, С.383]. Он указывает на то, что цель обучения не должна сводиться к усвоению определённых знаний и выработке определённых навыков и умений. Согласно его точке зрения, конечной целью образовательного процесса является формирование гармонично развитого во всех аспектах (интеллектуальном, морально-этическом, физическом) человека [115, С.128]. Школьный учитель не должен считать овладение учениками предметом своей первостепенной задачей. Ему следует понимать, как работает детский разум, и уметь использовать данные ему в рамках его предмета средства на развитие интеллектуальных и морально-этических задатков ребёнка.

Здесь важно отметить, что в рамках педоцентристского подхода меняется не только сам образ ребёнка, но и образ учителя. Если в традиционно организованном классе основная функция учителя - передача ученикам готового знания, зафиксированного в учебниках, то у Ф. У. Паркера мы обнаруживаем принципиально другие функции и другой образ учителя. Его учитель – это творческая личность с антидогматичным сознанием, стремящаяся к справедливости и истине [115, С.284-285,]. Он умеет красноречиво рассказывать и рисовать, петь и лепить из песка. Его речь музыкальна и убедительна, правильна и богато интонирована. Ф. У. Паркер подчёркивает, что учитель не должен ограничиваться одним учебникам, а привлекать различные источники, чтобы показать ученикам разные точки зрения на один тот же предмет, развивая у них понимание плюралистичности

и относительности знания. К тому же, учитель должен быть готов выйти за пределы классной комнаты в поисках нетрадиционных форм проведения уроков. Так, например, уроки географии, согласно паркеровским идеям, должны включать в себя прогулки с целью наблюдения географических феноменов, зарисовок ландшафтов, моделирования географических объектов из глины. Учитель должен сам постоянно стремиться к новым знаниям и заниматься самообразованием, воспитывая не только своих учеников, но и самого себя. Таким образом, и само обладание знанием, которым владеет учитель, является не зафиксированным набором, а, скорее, динамическим процессом. Только в этом случае знание будет сопричастно самой жизни.

По мнению Ф. У. Паркера, педоцентристский подход не совместим с традиционной системой экзаменов и тестов, в ходе которых личность ребёнка редуцируется до набора определённых знаний и навыков [116, С.150]. Педоцентристский характер педагогики Ф. У. Паркера проявляется не только в его взглядах на методику преподавания, но и на систему оценивания результативности обучения. Не только методы обучения должны быть адаптированы под нужды и потребности учеников, но и способы проверки должны быть организованы так, чтобы позволить ребёнку раскрыть его индивидуальность. Формальная проверка знаний не должна вытеснять самого ребёнка, решая его судьбу. Педагог акцентирует, что традиционный тест не проверяет способность ребёнка думать и облекать свои мысли в адекватную форму, так как он нацелен на проверку того, как хорошо ученик запомнил ряд разрозненных, отрывочных фактов. Экзамен должен быть нацелен на проверку того, что ребёнок знает, а не на выявление того, что он не знает. Так, например, Паркер считает, что гораздо эффективнее, с точки зрения выявления успехов ребёнка в области истории, попросить его написать всё то, что он знает про Колумба, а не требовать перечисления зазубренных дат и событий [116, С.152]. В этом случае легко выявить овладел ли ребёнок способностью самостоятельно думать и излагать свои мысли, или же он

просто заучил информацию без всякой попытки её самостоятельного осмысления.

Ф. У. Паркер убеждён в бесполезности переводных экзаменов, цель которых - выявить, готов ли ученик перейти на следующую ступень обучения. В «Беседах о преподавании» он обосновывает это следующим образом: хороший учитель, давно знающий своих подопечных, намного объективнее может оценить их готовность перехода на следующий уровень, чем безликий отрывочный тест [116, С.152]. В случае же, если учитель плох, то говорить об истиной готовности учеников к переходу в другой класс даже и не приходится. Педагог призывает отказаться от шаблонной системы оценивания, за рамками которой остаётся целостная личность ученика. В качестве аргумента он приводит ситуацию хорошо знакомую каждому учителю, когда хороший ученик, растерявшись на экзамене, получает низкую оценку. В этом случае формальный короткий экзамен перечёркивает результаты упорной плодотворной работы в течение всего года [116, С.153].

Не только ученик, но и сам учитель часто оказывается заложником формальной системы экзаменов. Так, например, получая в «наследство» от предыдущего педагога слабый класс, ученики которого не освоили с надлежащей тщательностью предлагаемый программой материал, при этом формально были переведены на основании теста в следующий класс, учитель оказывается перед непростой дилеммой [116, С.153]. Если он начнёт устранять пробелы в знаниях детей за предыдущий класс, он не сможет пройти с ними материал этого года, и, соответственно, ученики не смогут сдать экзамен. Если же он закроет глаза на пробелы предыдущего года и начнёт проходить с учениками материал, усваивать который естественным образом они просто не готовы в силу нарушенной поступательности процесса обучения, в этом случае он сможет работать лишь в режиме механического зазубривания. Выход из подобной ситуации Ф. У. Паркер видит лишь в предоставлении учителям свободы, которая позволит им ориентироваться не на формальные требования и стандарты, а на непосредственные нужды учеников.

Учитель, который ставит своей целью лишь успешную сдачу переводных экзаменов, по мнению Ф. У. Паркера, никогда не сможет выполнять своего истинного предназначения, ибо в этом случае обучение оказывается оторванным от жизни. Педагоги, натаскивающие своих подопечных на механическое произнесение ожидаемых на экзамене слов, не готовят учеников к жизненным трудностям. Они не развивают у детей природной любознательности, мотивируя их лишь возможностью получить школьный аттестат. В этом случае в системе мотивов, на которую ориентируется педагог, первостепенное место занимают не познавательные мотивы, связанные с естественными потребностями ребёнка, а мотивы внешние, никак не связанные с естественным развитием его познавательной активности.

В свете вышесказанного очевидно, что различие традиционных и прогрессивных педагогических практик было обусловлено, прежде всего, противоположными взглядами на саму природу ребёнка, которая в разных педагогических идеологиях трактовалась по-разному.

2.3. Сущность теории концентрации Ф. У. Паркера

Теория концентрации Ф. Паркера, в основе которой легли переработанные им принципы педагогики И. Ф. Гербарта и И. Г. Песталоцци, представляет собой описание ключевых принципов новой системы образования, которую он активно пропагандировал и реализовывал на практике. Изложив эту теорию в своём главном труде «Беседы о педагогике. Обзор теории концентрации» (1894), он привлёк пристальное внимание американского педагогического сообщества к теоретическим аспектам педагогики как науки в целом и к возможностям холистического подхода к обучению в частности [115]. Фактически, это была первая книга по теории педагогики американского автора, завоевавшая международное признание. Она вызвала большой резонанс в профессиональных кругах и выдержала несколько изданий.

Прежде всего, наметим то контекстуальное поле, в котором вызревала паркеровская теория концентрации. В предисловии к «Беседам» указано, что «доктрина концентрации» была сформулирована в процессе работы Паркера в школе для учителей (Normal School) в округе Кук и явилась результатом совместной работы и обсуждений педагогов, трудившихся вместе с Ф. У. Паркером и разделявшим его идеи. Здесь важно подчеркнуть, что паркеровская теория концентрации была результатом осмысления прогрессивных педагогических теорий и анализа практической педагогической деятельности. Таким образом, она интегрировала как теоретические достижения в области педагогической мысли, так и обширные практические наработки.

В предисловии автор отмечает, что на начальном этапе формирования его собственной теории концентрации значительное влияние на него оказали идеи французского вокального педагога и теоретика Ф. Дельсарта (1811-1871), разработавшего свою систему выражения [115, C.iv]. Паркера, разделявшего целостный подход к личности ребёнка, заинтересовали мысли Ф. Дельсарта о взаимодействии телесной экспрессии и духовно-эмоциональных переживаний актёра. Идеи самого Ф. У. Паркера, уделявшего столь большое внимание творческой деятельности учащихся, как позволяющей развить, помимо эстетических способностей, целый комплекс когнитивных, эмоциональных и социальных способностей, резонировали дельсартовсому пониманию творчества, как энергетически связанного с мыслительными процессами и морально-этическими представлениями человека. В качестве инспирирующих его теоретических рассуждений Паркер упоминает психологические идеи И. Ф. Гербарта и его последователей (Т. Циллера, К. Стоя, В. Рейна), фребелевский подход к человеку как к неразрывному единству, в котором заложена божественная искра [115, C.v, 19].

Отметим, что как продвигаемый ею принцип интегративного межпредметного подхода в обучении и сама теория концентрации строится по интердисциплинарному принципу. Очевидно, без преувеличения можно

сказать, что рождается она на стыке педагогической практики, философии образования, психологии, теологии, естествознания, антропологии, истории, физиологии и теории искусства. Да и сама паркеровская система аргументации и язык чрезвычайно многообразны. Для его риторики весьма типичны неожиданные переходы из одного дискурса в другой. Например, пассажи, в которых превалирует физиологическая и психологическая терминология, перетекают в поэтические фрагменты с бурной природной образностью или теологические размышления. Так, описание сенсорной реакции маленького ребёнка на музыку неожиданно для современного читателя разворачивается в восторженно-поэтический фрагмент о пронизанности всего универсума звуковыми ритмами. Маленький ребёнок называется Ф. У. Паркером «центром» этого мирового ритма, в котором детская душа улавливает звуки универсальной истины [115, С.6]. С точки зрения традиционного научного изложения, этот способ теоретизирования кажется слишком вольным и цветистым, а обращение к аргументам из столь многообразных и далёких областей – несколько хаотичным и ненаучным. Однако, не следует забывать, что писавший этот труд автор находился под сильным влиянием идеологии романтизма с типичной для неё тенденцией синтеза научного и художественного типов мышления. В определённой степени сам способ изложения теории концентрации становится наглядным примером реализации холистического подхода к ребёнку и процессу обучения, который фактически мыслится Ф. У. Паркером как процесс приобщения к животворящей правде созданного Творцом мира.

Основной принцип теории концентрации Паркера вытекает из педоцентрического характера его педагогики – ребёнок, которого мы развиваем, определяет выбор предметов и методов, ибо он есть сосредоточие внутренней, заложенной в нём от природы энергии, на которую направлены силы внешние, и посредством которой эти внешние силы работают. Основная задача учителя активировать, задействовать и разумно использовать эти внутренние энергии, не допуская непродуктивных «затрат». Экономия

внутренней энергии ученика достигается за счёт интердисциплинарного объединения предметов в блоки, оптимизации методов преподавания, которые должны быть адаптированы под нужды ученика, активизации самостоятельной деятельности детей. Таким образом, весь учебный процесс оказывается сконцентрированным вокруг ребёнка и его потребностей.

Основные цели теории концентрации Ф. У. Паркер определял как единство тела, разума и души, единство педагогического усилия и действия, единство мысли и способа её выражения [115, С.26]. Именно такой унифицирующий подход, по мысли педагога, позволяет раскрыть сущность единства Творца и творения [115, С.26]. Программа, организованная по принципу унификации, строилась Паркером следующим образом. Предметы объединялись в блоки в соответствии с определёнными образовательными вопросами и задачами, которые могут возникать в ходе естественного обучения ребёнка в процессе его взаимодействия с окружающей средой. Подчеркнём, что здесь речь идёт о предметах, которые Паркер определял, как «центральные», так как они непосредственно связаны с естественным внешкольным опытом ребёнка, взаимодействующего с природным миром. Первый блок составляли география, геология и минералогия, то есть науки о неорганической материи. Второй – физика и химия как науки о движении и изменении неорганического вещества. Третий – ботаника, зоология, антропология, этнология и история как науки, изучающие органическую материю и формы жизни. В последнюю группу входила физиология – наука о жизнедеятельности организмов. Ф. У. Паркер подчёркивал, что в природе не существует никаких классификаций, и поэтому границы между группами центральных предметов весьма условны и легко преодолимы [115, С.377].

Педагог отмечал, что изучать все эти предметы ребёнок начинает самостоятельно через его взаимодействие с окружающим миром задолго до того, как он идёт в школу. Это детское изучение инстинктивно и спонтанно [115, С.5]. Согласно теории концентрации, на эти свойства детского познавательного процесса и стоит ориентироваться в младшей школе, помогая

ребёнку на его пути познания явлений природы. В этом случае к тому времени, когда он ментально созреет для того, чтобы начать изучать эти предметы специализировано, у него естественным образом будет накоплен «богатый субстрат взаимосвязанных знаний» по всем вышеобозначенным предметам. Непосредственное изучение «центральных предметов» через наблюдение, экспериментально-практическую деятельность, воображение составляет «неиссякаемый источник средств, направленных на развитие образовательно-мыслительной деятельности» [115, С.378]. Ф. У. Паркер полагал, что изучение «центральных предметов», построенное по законам естественного развития мыслительной деятельности ребёнка, воодушевляет учеников и поддерживает их познавательный интерес на высоком уровне, ибо сам предмет изучения этих дисциплин составляет естественным образом организованная жизнь. Живое существо не может не интересоваться жизнью, а посему нет ничего более естественного для ребёнка, чем спонтанно и инстинктивно интересоваться законами и принципами устройства жизни.

Этот естественнонаучный «поворот» отличает паркеровскую теорию концентрации от гербартианской теории концентрации, сфокусированной на преподавании истории и литературы. У И. Ф. Гербарта именно эти предметы образуют средоточие программы, вокруг которого организуются остальные дисциплины. Очевидно, что этот выбор центральных предметов не случаен (как в случае с Ф. У. Паркером, так и в случае с И. Ф. Гербартом), а культурно обусловлен. Если в контексте немецкой культуры романтизма возникает интерес к литературе прошлого и историческим событиям иных эпох, которые начинают восприниматься, как «питательные» источники романтического сознания, то у американцев не было богатого прошлого, куда бы они могли обращаться за романтическим вдохновением, поэтому важным местом американского романтического сознания становится дикая природа родной страны.

Освоение природы в рамках молодой американской ментальности XIX столетия было напрямую связано, как с идей становящейся национальной

идентичности, так и, в целом, с мотивами будущего страны. Интересным представляется в этом контексте замечание А. Н. Николюкина, - «Американская природа равнозначна понятию американского Запада, который, в свою очередь, означает американское будущее» [29, С.340]. Очевидно, что инновационные педагогические идеи, мигрируя с континента на континент, приобретали национальную «окраску». Значимо то, что Ф. У. Паркер не просто заимствовал европейский педагогический опыт, а переосмыслял его и трансформировал под культурный и идеологический «климат» своей страны. На наш взгляд в этой способности Ф. У. Паркера творчески «национализировать» тот опыт, который он приобрёл в Европе, заключается важная составляющая его педагогического гения.

Ф. У. Паркер отмечает, что все знания о внешнем мире напрямую зависят от способности нашего «я» формулировать суждения, в основе которой лежат «продукты» нашего сенсорного опыта, базовые идеи и индивидуальные представления. Результатами нашего сенсорного опыта являются интерпретации внешних энергий, которые воздействовали на нас материально посредством звука, осязаемой формы, цвета и т.д. [115, С.57]. Тактильный опыт Ф. У. Паркер считал ключевым в плане нашей способности воспринимать образ осязаемого предмета. Тактильно воспринимаемую форму и наше представление о предмете, образующееся в сознании в процессе этого тактильного контакта, он считал основными моментами в процессе усваивания знаний по «центральным» предметам.

Результаты сенсорного опыта, соотносимые с внешними формами, «переформатируются» в результате работы нашего воображения («through imagination we are able to go beyond the limited horizon of the senses») [115, С.58]. Так, геометрию, он определял, как «науку о форме, перевоссозданной нашим воображением» [115, С.58]. Геометрия согласно, его взглядам, есть наука о воображаемых формах, которые лежат вне нашего непосредственного чувственного опыта. Однако наше воображение зависит от предыдущих перцептивных переживаний и нашей о них памяти. Таким образом,

способность ученика мыслить геометрически, то есть умственно работать с воображаемыми геометрическими формами, напрямую зависит от его предыдущего перцептивного опыта.

Согласно теории концентрации, все сложные абстрактные понятия и суждения, формируются на основе нашего предыдущего перцептивного опыта взаимодействия с материальным миром. Так, например, число как наше суждение о некотором соотношении между объектами реального мира, по мысли Ф. У. Паркера, непосредственно связано с нашими знаниями о размере тактильно воспринимаемого объекта [115, С.69]. Способность оперировать числами формируется в ходе нашего непосредственного познания внешнего мира вещей. Отсюда вытекает оптимальный метод обучения математическим операциям работы с числами, в основе которого, по теории концентрации, должны лежать практически ориентированные действия по измерению и взвешиванию конкретных материальных объектов, исследуемых в ходе изучения центральных предметов программы.

Особое значение в теории концентрации Паркер отводил вниманию, которое он определял, как «существенный процесс интеллектуального творчества, обусловленный внешним воздействием на мозг и сознание» [115, С.379-380]. Внимание подразумевает остановку неконтролируемого потока сознания с целью сконцентрироваться на определённых вещах и явлениях. Законы и правила, управляющие нашим сознанием, естественны и укоренены в нашей природе. Задача преподавателя состоит в том, чтобы создать условия, в которых сила внимания повышается [115, С.380]. Соответственно, сила внимания наиболее эффективно развивается в ходе изучения вышеупомянутых центральных предметов.

Наблюдение, слушание языка и чтение – эти виды деятельности тесно связаны с развитием внимания. В ходе наблюдения в наше сознание проецируются чувственно воспринимаемые признаки наблюдаемых предметов. Наблюдение непосредственно связано с начальной естественной стадией изучения центральных предметов, на которой ребёнок спонтанно

вовлекается в наблюдение окружающих его явлений природы [115, С.380]. В свою очередь, спонтанное наблюдение, активизирующее внимание, обеспечивает продуктивность процесса воображения, который сам по себе не связан непосредственно с сиюминутно переживаемым перцептивным опытом, но «питается» его «продуктами», запечатлёнными в сознании человека. Наблюдение и воображение, по Ф. У. Паркеру, являются существенными компонентами развивающейся на их основе способности к рассуждению [115, С.380].

В процессе слушания и чтения наше сознание испытывает воздействие внешней по отношению к нему речи. Ф. У. Паркер отмечал, что многие ошибки, допускаемые педагогами при обучении чтению, могли бы быть упразднены, если бы учителя чётко понимали различие между модусом внимания и модусом выражения [115, С.188]. Будучи ментальным процессом, связанным прежде всего с пониманием, чтение само по себе не является выражением («reading is thinking», «reading is a mental process») [115, С.381, 188]. Выражением является лишь чтение вслух, которое во многих школах практикуется как единственная форма чтения. Лишь беззвучное чтение «про себя» действительно связано с внутренним планом осмысления, а не с внешним планом выражения. В результате, чтение, направленное на понимание, фактически полностью подменяется ораторским чтением-выражением. В рамках теории концентрации чтение понимается лишь как вспомогательная деятельность, направленная на интенсификацию мыслительного процесса. Само по себе чтение, вне связи с внутренней мыслительной деятельностью индивида не представляет какой-либо обучающей ценности [115, С.188]. Ф. У. Паркер полагает, что все трудности при обучении чтению снимаются, если сам процесс чтения смыкается с индивидуальной мыслительной деятельностью ученика. Если высказывание, самостоятельно сформулированное и возникшее в речи ученика в ходе его самостоятельной деятельности, написано на доске и прочитано ребёнком, в

этом случае сам процесс чтения будет способствовать дальнейшему развитию индивидуальной речемыслительной деятельности.

По Ф. У. Паркеру, чтение вслух ближе стоит к говорению, чем к собственно чтению. В свою очередь, развитие устной речи, как наиболее существенного компонента нашей социальной среды обитания, должно быть тесно связано с непосредственными нуждами сознания. Способность к вдумчивому чтению способствует аналогичной ей способности толкования текста. Ф. У. Паркер полагает, что приученные к чтению вслух дети неизбежно принимают озвучивание текста за его прочтение, что искажает их представление о понимании текста. Чтение же связано не с внешним озвучиванием, а с внутренним осмыслением. Произнести - не значит понять и осмыслить. Согласно теории концентрации, этот разрыв между озвучиванием и осмыслением есть «одно из самых страшных зол» традиционной системы обучения, насаждающей практику бездумного говорения. Уродливым «продуктом» этой системы образования, выхолащивающей из слова живой смысл и культивирующей примат формы, по словам Ф. У. Паркера, есть педант, который может наизусть бездумно воспроизводить целые страницы текста [115, С.219].

Однако важно не только то, как мы обучаем ребёнка чтению, но и какие тексты предоставляем ему. Ф. У. Паркер полагает, что тексты для школьного чтения должны быть связаны, прежде всего, с центральными предметами. Естественный интерес, который дети испытывают к предметам естественнонаучного блока, будет в этом случае гарантом их крепнущего интереса к чтению. Так, например, читая тексты, где даются описания стран и путешествий, ученик не только будет узнавать что-то новое из области географии, но и испытывать всё большую и большую склонность к чтению [115, С.220].

Наряду с «модусами внимания» (наблюдение, слушание языка, чтение) в рамках теории концентрации Паркер выделял «модусы выражения», соотносимые с жестом, голосом, музыкой, речью, моделированием,

изготовлением вещей, живописью, рисованием, письмом [115, С.224]. Все эти модусы выражения, согласно теории концентрации, на протяжении всех восьми лет обучения должны постоянно использоваться учителями с целью интенсификации сознательной деятельности учащихся. Интеграция физических «модусов выражения» с ментальными «модусами внимания» обеспечивает единство мысли и действия учащихся. Согласно теории концентрации каждый «модус выражения» обладает своей особой образовательной функцией и отвечает за овладение определёнными формами выражения мысли. Внимание и выражение, по Ф. У. Паркеру, взаимно дополняют друг друга, образуя основу мотивации деятельности: внимание порождает стремление к выражению, а последнее, в свою очередь, ещё сильнее стимулирует внимание [115, С.225]. Очевидно, паркеровское понимание внимания, как механизма, обеспечивающего внутреннюю реакцию ребёнка на внешние стимулы, и выражения, как облачения внутренних идей во внешние формы, можно соотнести с понятиями интериоризации и экстериоризации, обеспечивающими взаимосвязь внутренней и внешней сторон человеческой деятельности.

Ф. У. Паркер подчёркивает, что каждому акту выражения, непременно, должно предшествовать осмысление. «Без мысли не может быть выражения», провозглашает он [115, С.227-228]. Все формы овнешнения мысли, соотносимые с тем или иным «модусом» экспрессии, могут быть легко и естественно освоены учениками в том, случае если они помогают ему выразить именно его собственные мысли, составляющие содержание его индивидуального сознания [115, С.250]. Педагог должен поощрять ученика учиться выражать свои мысли, а не навязывать ему готовые результаты «чужой» мыслительной деятельности. В этом случае само стремление ребёнка освоить различные формы выражения является естественным результатом, который обусловлен его стремлением овнешнить свою мыслительную деятельность. К тому же, и сами формы выражения, по Ф. У. Паркеру, не должны усваиваться в готовом виде, а формироваться в ходе самостоятельной

работы. Само осознание формы, как способа выражения мысли, должно происходить индивидуальным путём.

Среди «модусов» экспрессии он выделяет в особую группу изготовление вещей, моделирование, живопись и рисование, называя их «концептивными модусами выражения» (conceptive modes of expression) [115, С.237]. Порождение индивидуальных концептов, овнешняемых в создаваемом материальном объекте, лежит в основе экспрессивной деятельности, связанной с этими модусами. В результате моделирования концепт материально выражается в создании трёхмерного объекта. В живописи он внешне актуализируется при помощи цвета, в рисунке – при помощи линий и теней. Скульптура, живопись, рисунок – модусы выражения, связанные с искусством. Их предназначение по Паркеру есть «выражение невидимого» в видимых формах, «разоблачение» скрытой от обычного глаза красоты природы [115, С.237-238]. Искусство раскрывает человеку то, что без него осталось бы сокрытым. Основное предназначение искусства - «обнажение» правды. То, что нельзя выразить при помощи слова, можно выразить, используя глину, кисть и карандаш. Механическое воспроизведение образа, за которым не стоит вдохновляющая попытка овнешнить внутренний смысл, не является искусством, а относится к утилитарной сфере ремесла [115, С.239].

Вышеупомянутые «концептивные» модусы выражения он располагает в определённой последовательности, которая отражает их эволюцию в истории человека. Согласно Ф. У. Паркеру, чем менее концентрирована творческая мысль, чем слабее внутренне переживаемый концептуальный образ, который человек хочет воплотить, тем больше материала ему требуется для его воплощения. Изготовление предмета – самая примитивная ступень, затем идёт моделирование, затем – живопись, и наконец рисунок, как требующий наименьшее количество материалов для воплощения концептуальной идеи [115, С.241]. На разных этапах обучения ребёнок, естественно двигаясь по пути растущей осознанности, обращается к разным концептивным модусам выражения, в зависимости от его собственных потребностей. По Ф. У.

Паркеру, нельзя исключать из образовательного процесса те или иные модусы выражения без ущерба для естественного поступательного развития ребёнка [115, С.244, 252].

Оптимальное физическое развитие всего тела как инструмента выражения мысли обеспечивается естественными упражнениями во всех «модусах» экспрессии. Особое место при этом Ф. У. Паркер отводит музыке [115, С.232-233, 234]. По его мнению, она культивирует эмоциональные состояния, которые влияют на формирование мотива деятельности и контролируют волю. Ритм, будучи основой мелодии, является сильнейшим средством гармонизации движения тела. Ритм превращает тело в идеальный «инструмент» для выражения движений души. Очевидно, что именно в этой части теории концентрации проявляется влияние идей Ф. Дельсарта о взаимодействии телесной экспрессии и духовно-эмоциональных переживаний.

Явно прослеживается дельсартовское влияние и в размышлениях о пользе пантомимы, развивающей мускульную координацию и усиливающей связь между волей человека и его телом, которое становится более подвластным сознательным намерениям его обладателя. Подобные физические упражнения способствуют укреплению здоровья и развитию красоты, гармонии, изящества тела [115, С.231, 232]. Как голос и речь являются незамедлительными реакциями органов речи на возникшую мысль, так и язык тела есть универсальное средство выражения, которое имеет естественное отношение к письму и таким модусам выражения, как рисунок, живопись, моделирование. Ритм как упорядоченная во времени последовательность движений частей тела, подчинённых мелодии, увязывает между собой жест, музыку и танец. Жест, в свою очередь, напрямую связан с устной речью, что наглядно раскрывается в языке глухонемых.

При помощи письма и говорения может быть выражено практически всё сознательное содержание мыслительной деятельности. Ф. У. Паркер акцентировал связь различных формы говорения и письма с развитием

мыслительного процесса. Он полагал, что, если обучать детей языку именно как средству выражения мысли, все необходимые грамматические правила и определения будут усвоены естественным путём, а не навязаны как внешние, плохо осознаваемые учениками правила, не имеющие отношения к их собственному речевому опыту [115, С.248-249].

Ф. У. Паркер акцентировал ценность устной речевой деятельности, так как к тому моменту, когда ребёнок приходит в школу, он обладает достаточно богатым опытом именно устного говорения [115, С.201]. Здесь надо отметить, что именно романтизм открывает богатство устного слова, его художественный и культурный потенциал. До эпохи романтизма устное народное творчество просто не считалось культурно значимым и релевантным. Именно романтики стали первыми собирателями образцов устных жанров. Очевидно, что эта романтическая ориентация на устное слово, которое в рамках романтической эстетики объявляется не менее значимым, чем слово письменное, повлияла на переосмысление ценности устной речи ученика в инновационных педагогических практиках XIX столетия.

Паркер акцентирует, что устное слово, как непосредственно связанное с жизнью ребёнка, воспринимается им как деятельно ориентированное, ибо ребёнок овладевает устной речью именно в процессе различных видов деятельности. Именно более личностный характер живого слова, его первичность по отношению к слову письменному, его близость к живому человеку и его непосредственной деятельности превращает его в значимый языковой «фокус» теории концентрации [115, С.202]. В силу этих особенностей устного слова его потенциал должен активно использоваться при обучении слову письменному. Разрабатывая интуитивные методы обучения, Ф. У. Паркер считал, что обучение чтению и письму должно идти от устной основы. Особенно продуктивны, по его мнению, те методы обучения чтению и письму, которые, помимо ориентации на устное слово, соединяют сам процесс чтения и письма с познавательной деятельностью, направленной на изучение природных явлений.

Именно ориентация на собственный устный речевой опыт и собственные внутренние переживания учеников может помочь учителю, по мысли Ф. У. Паркера, снять ненужные трудности и боязнь ошибки, которые разрушают естественное единство мысли и действия. В качестве примера, как это может быть сделано, Ф. У. Паркер приводит следующую учебную ситуацию [115, С.207]. Всем известно стремление маленьких детей подражать учителю. Эту естественную склонность к спонтанному подражанию учитель может использовать в своих интересах, с целью возбудить интерес к изучаемому предмету. Например, в тот момент, когда уровень интереса детей особенно высок, учитель устно произносит слово, затем записывает его на доске и тут же стирает. Ф. У. Паркер отмечает, что устное слово является большим подспорьем в обучении слову письменному. Ученикам, которые успели лишь взглянуть на запись, предлагается «сказать» это же слово при помощи мела. Так учитель активизирует потребность выразить образовавшеюся в результате внешнего стимула внутреннюю идею. Этот принципиальный синтез чтения, письма и говорения как сложного взаимодействия «модусов» внимания и экспрессии (а говоря языком современной психологии процессов восприятия и порождения) очень важен для понимания его педагогических принципов.

Ф. У. Паркер отмечает, что первые попытки учеников могут быть неловкими и далёкими от совершенства, в дальнейшем при помощи повторения их можно отточить. Однако в памяти учеников запечатлеются лёгкость, заинтересованность и решительность, с которыми они приступили к написанию этого слова в первый раз. В этом случае единство мысли и действия не будет разрушено страхом ошибки. Детская попытка написать слово, как импульс на возникшую мысль, очень ценна, ибо в ней кроется интуитивное понимание ребёнком функциональной природы слова, «производство» которого напрямую связано с нашими когнитивными процессами.

Ф. У. Паркер полагал, что весьма полезно просить детей записывать свой опыт, полученный в ходе изучения естественных предметов [115, С.208].

Затем, следуя правилу взаимосвязи различных компонентов учебного процесса, учитель может попросить ребёнка прочитать вслух написанное им предложение. Ребёнок, глядя на предложение, может дословно воспроизвести его, а может и что-то в нём изменить. Согласно Ф. У. Паркеру, учителю не стоит добиваться дословного воспроизведения, ибо главная цель здесь – понять, что устное воспроизведение является лишь ещё одним способом овнешнения мысли, формой запечатления мыслительной деятельности. Приводя множество примеров, педагог постоянно подчёркивает ключевую мысль теории концентрации – нельзя читать ради самого процесса чтения, писать – ради письма, говорить – ради говорения и т.д. Все эти действия должны осознаваться именно как способы выражения внутренней мыслительной деятельности индивида, а не как самодостаточные действия. Чтение, письмо, говорение, рисование и т.д. не должны считаться самоцелями процесса обучения, ибо они являются лишь компонентами в сложной системе взаимодействия человека с миром.

Ф. У. Паркер активно критиковал алфавитный метод обучения чтению, в рамках которого ребёнок движется неестественным способом от неизвестных ему компонентов (букв, слогов) к известным (словам) [115, С.210-211]. Искусственно расчленяя слова на непонятные ученику компоненты, мы, тем самым, нарушаем привычный для него режим восприятия слова, как некой целостности вместо того, чтобы использовать это естественное целостное восприятие слова, данное в устном опыте ребёнка, и идти от него. При алфавитном или слоговом методе обучения чтению ребёнок тратит слишком много энергии на осознание искусственно расчленённой формы слова, пытаясь собрать её в привычное целое. В этом случае у него просто не остаётся энергии на то, чтобы связать чтение со своими мыслительными процессами и привычными ему действиями. Этот метод обучения чтению не только не использует имеющийся у ребёнка потенциал, но и «отчуждает» его от своей собственной мыслительной активности и своего уже имеющегося речевого опыта. К тому же алфавитный и слоговый методы

обучения чтению провоцируют у учеников страх сделать ошибку. В этом случае дети приступают к чтению как к заведомо сложной задаче, несовместимой с радостью и спонтанным интересом [115, С.211].

При обучении чтению при помощи алфавитного или слогового метода этот естественный ход обучения нарушается, так как основное усилие ребёнка сконцентрировано на установлении связи между звуком и буквой (или комплексом букв), а не на связи между словом и обозначающим им понятии. Сконцентрированному на форме слова ребёнку просто не хватает энергии, чтобы обратить внимание на смысл и личностно подключиться к нему. Все его силы уходят на «сборку» формы, о чём красноречиво свидетельствуют монотонные интонации детей, которых заставляют читать вслух в классе.

Здесь следует отметить, что эти замечания особенно актуальны именно для английского языка, в котором расхождение между графическим образом слова и его звучанием очень велико. Один и тот же звук на письме может передаваться целым рядом различными букв и их комбинаций. Это расхождение хорошо отображает русская поговорка о сложностях английских правил чтения: «Пишется Манчестер, а читается Ливерпуль». Согласно теории концентрации, обучение чтению должно опираться на богатый запас уже известных ребёнку слов, который к моменту обучения чтению сформирован в процессе устного общения. Ещё в XIX веке Ф. У. Паркер косвенно выдвинул очевидную для современного языкознания идею о вторичности письменной формы существования языка по отношению к форме устной. По мнению Ф. У. Паркера, ребёнок овладевает письменным словом точно так же, как он овладевает словом устным. Ему не надо знать названия букв или правила чтения, чтобы запечатлеть в памяти целостный графический образ слова. Кстати, отметим здесь, что английские слова короче русских примерно в два с половиной раза. К тому же, согласно теории концентрации, слова не предъявляются в ходе учебного процесса изолированно, их появление всегда мотивировано определённой деятельностью, в которую вовлечён ребёнок. При обучении чтению Ф. У. Паркер предлагает ориентироваться на

естественные механизмы овладения словом, когда дети узнают новые лексемы в определённом ситуативном контексте, тут же знакомясь с целостным образом слова.

Ф. У. Паркер подчёркивал, что в рамках теории концентрации огромное внимание уделяется морально-этическому содержанию образовательного процесса. Для него истинное образование всегда нравственно ориентировано и не безразлично к этическим вопросам. Как отмечалось выше, Ф. У. Паркер полагал, что человеческая природа естественным образом тянется к добру. Каждый акт выражения, если он протекает согласно естественным законам, направлен на обнажение истины и постижение правды, заложенной в самом мироздании как великом творении Бога. Ф. У. Паркер был убеждён, что, будучи «микрокосмом» демократического общества, школа должна культивировать альтруистический дух [115, С.287, 351]. Он подчёркивал, что морально-этическое развитие укоренено в желании помогать другому, и полагал, что именно этого альтруистического опыта совместной жизни не хватает детям, находящимся на домашнем обучении. Ребёнок усваивает морально-этические ценности, когда начинает задумываться над тем, что он может сделать для других, и это есть первый шаг к его духовному росту [115, С.337]. Истинная ценность знаний заключается в том, что они помогают нам сделать этот мир лучше. Знания, которые человек не использует в реальной жизни на благо других, есть мёртвое, ничего не стоящее. Ученик может ощутить свою значимость и важность только через включение в совместную работу, направленную на общее благо. Ф. У. Паркер полагал, что обычная школа, в которой собраны дети из разных социальных слоёв, является идеальным местом, где ребёнок на практике учится терпимости, взаимоуважению, любви к ближнему, всему тому, о чём проповедают в церкви [115, С.444].

«Проверочным тестом» теории концентрации Ф. У. Паркер считал доктрину качества мыслительной деятельности, которая противопоставлялась им «количественному» подходу традиционного образования. Среди

индикаторов качественного преподавания он выделяет следующие пункты [115, С.390-391]. Хороший учитель всегда внимательно изучает характер каждого ученика, наблюдает, как протекает его мыслительная деятельность при включении его в различные «модусы» выражения. Хороший педагог понимает, что предмет - лишь средство достижения цели на пути интеллектуального и морально-этического развития ученика. Он непрестанно изучает учеников, чтобы неустанно способствовать активизации их самодеятельности. Осознавая, что его работа есть непрерывный поиск новых техник и приёмов, а не применение готовых схем, хороший учитель понимает, что количество инновационных педагогических тактик неисчерпаемо. Все хорошие учителя обращают внимание прежде всего на актуальную результативность, а не ждут положительного эффекта от своего труда в будущем, ибо образование не есть подготовка к жизни, оно есть сама жизнь. Истинный учитель ориентируется в своих действиях на любовь и упраздняет из класса всякую соревновательность, соперничество и амбиции, как мешающие развитию кооперативного альтруистического духа. Правда, тут же Ф. У. Паркер оговаривается, что, не являясь жёсткой предписывающей системой, теория концентрации глубоко экспериментальна по своей сути. Всякий учитель может начать реализовывать какие-то отдельные её компоненты постепенно, исходя из своих личностных возможностей. Объясняя суть теории концентрации, Ф. У. Паркер призывает учителей преодолевать изоляцию предметов школьной программы, противоречащую естественном движению человеческой мысли в сторону синтеза. Учитель не должен отдавать предпочтение каким-либо предметам, тем самым ещё больше усиливая их изоляцию в рамках программы.

Говоря о сущности теории концентрации, надо понимать, что формировалась она в рамках конкретных исторических условий. Активно пропагандируя теорию концентрации, Ф. У. Паркер выступал против практики внедрения в школах преподавания учителями-предметниками, специализировавшимися на своей дисциплине [115, С.395]. Эти практики в то

время начали вводится в некоторых грамматических школах. Он утверждал, что несмотря на то, что предметник может лучше знать сам предмет, он никогда не сможет так же хорошо знать всех детей, как это делает учитель, ведущий все дисциплины. К тому же, будучи сконцентрированным на своём предмете, он не сможет осуществлять холистический подход к преподаванию.

Выводы по главе 2

Общая результаты второй главы, выделим ключевые выводы, полученные в ходе этого исследования. Под влиянием идей Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля и связанных с ними идей американских прогрессивистов с середины XIX века в школьном образовании США происходят коренные изменения. Обоснованной критике начинает подвергаться традиционная система, в центре которой был учитель, относившийся к умам учеников, как к пустым «контейнерам», подлежащим заполнению знаниями из авторитетного источника.

На смену монотонной деятельности заучивания педоцентристская педагогика принесла новые методы, адаптированные под потребности ребёнка. Их целью было развить не столько способность к целенаправленному запоминанию, сколько целый комплекс данных от природы сенсорных способностей, на основе которых формируются более сложные уровни познавательной деятельности детей. Значимую роль начинают играть представления об особой детской природе, отличной от природы взрослого человека. Положительное развитие ребёнка видится как результат актуализации заложенного у него внутри потенциала, а не как следствие заполнения учителем «пустого сосуда» детского сознания с целью преодолеть его изначальную недоразвитость и несовершенство, проистекающих из врождённой греховности человека.

На формирование собственной педагогической платформы Ф. У. Паркера значительное влияние оказало его знакомство с европейским педагогическим опытом. Если у И. Г. Песталоцци Ф. У. Паркер многое берёт в плане развития инновационных методов обучения, то идеи Ф. В. Фребеля

повлияли на его концепцию ребёнка. Паркеру импонирует песталоццианская модель наглядного урока, которую он совмещает с активизацией самостоятельной деятельности, предлагаемой Ф. В. Фребелем. Через приобщение к песталоццианству он не только изучал европейские образовательные традиции, но и осмыслял их новаторское применение у себя на родине другими педагогами.

У И. Ф. Гербарта Паркер заимствует идею концентрации знаний и междисциплинарной корреляции предметов. Он пытается применить её к разработке учебного плана, модифицируя её под свои педагогические воззрения. Ф. У. Паркер смещает фокус концентрации с преподавания истории на самого ребёнка. Многое взяв из концепции И. Ф. Гербарта, Ф. У. Паркер в дальнейшем подвергнет её значительной переработке, выделив географию в качестве оптимального предметного «поля», в сфере которого можно продуктивно осуществлять объединение различных идей и наблюдений. В принципе идеи И. Г. Песталоцци и Ф. В. Фребеля были ему ближе, чем весьма традиционалистский подход гербартианцев. Однако он не мог недооценивать и вклад И. Ф. Гербарта.

Ключевым принципом песталоццианской концепции образования является принцип природособразности, согласно которому естественное обучение детей, вытекающее из их естественных потребностей и возможностей, должно лишь следовать за самой природой, а не мешать ей. Паркеровское понимание природосообразности очень близко песталоццианской трактовке.

Согласно И. Г. Песталоцци, ребёнок как творение Бога по природе своей обладает силой ума, силой сердца и силой творить руками, что и определяет развитие умственных, нравственных и физических способностей детей. В романтической трактовке И. Г. Песталоции искусство воспитателя подобно искусству садовода, который создаёт благоприятные условия, чтобы растение могло воплотить заложенные в нём Создателем силы. Подобно семени, ребёнок не является пустым «сосудом», который следует наполнить знаниями,

ибо он уже приходит в этот мир с определёнными задатками. Похожие суждения о роли учителя, как о помощнике, который способствует актуализации «великой судьбы» предопределённой Богом, высказывает и Ф. У. Паркер.

Вслед за Ф. В. Фребелем Ф. У. Паркер придавал огромное значение воспитанию детей дошкольного возраста. Его чрезвычайно привлекала идея Ф. В. Фребеля о том, что дошкольники получают знания посредством непосредственной деятельности с чувственно воспринимаемыми формами. Ф. У. Паркеру была созвучна и глубокая религиозность Ф. В. Фребеля, верившего в божественное единство всего сущего. В паркеровских «Беседах о педагогике» ребёнок сравнивается с Богом через акцентировку детской креативности, которая, по мнению, педагога есть ведущая сила и самая большая радость в детской жизни. Паркеровское убеждение в правомерности целостного подхода к ребёнку явно пересекается с песталоццианским убеждением в необходимости воспитывать «всего человека», развивая способности «головы», «сердца» и «рук» и избегая традиционного «перекоса» в сторону лишь интеллектуального развития. В свою очередь, холистический подход к воспитанию самого И. Г. Песталоции восходит к мыслям Ж.-Ж. Руссо о необходимости развивать физические задатки и чувственные способности ребёнка в процессе игры и прогулок на лоне природы.

И. Г. Песталоцци, будучи неустанным пропагандистом социальной педагогики и идей народного образования, акцентировал социальный момент воспитания, подчёркивал необходимость строить образовательный процесс с учётом тех условий, в которых предстоит жить и трудиться ребёнку. Идея социальной направленности природного образования очень близка Ф. У. Паркеру, видевшего в идеалах социальной справедливости отражение божественных истин.

И И. Г. Песталоцци, и Ф. В. Фребель, и Ф. У. Паркер уделяют много внимания преподаванию искусства, которое включается ими как обязательный предмет в программы. В американском педагогическом

контексте именно Паркер активно вводит в педагогический дискурс образ художника как типаж идеального ученика. Согласно паркеровским идеям, в процессе занятия искусством у ребёнка активизируется его природная способность наблюдать и познавать окружающую реальность через чувственное восприятие. К тому же, Ф. У. Паркер понимал и значимость ремесленной стороны искусства. Он полагал, что занятие искусством развивает стремление ребёнка самому производить некий готовый продукт, являющийся материальным воплощением его непосредственных наблюдений и самостоятельной деятельности, и, тем самым, способствует его подготовке к будущей трудовой жизни.

Идеи педоцентристской педагогики появляются и развиваются в широком культурном контексте XIX столетия с его общей тенденцией на переосмысление образа детства. В рамках идеологии романтизма, определившей мировоззрение XIX столетия, образ ребёнка приобретает чрезвычайную значимость. Детство начинает интерпретироваться не просто как временной отрезок в жизни человека, а как период, для которого характерен особый образ мыслей и действий. Образ ребёнка часто идеализировали и наделяли чертами поэта.

Это романтическое сближение ребёнка и поэта, как существ, приобщённых к естественному миру природы, схоже с паркеровским сопоставлением фигуры ученика, как она представляется в контексте естественного воспитания, и образа творящего художника. Убеждение в том, что обучение может приносить радость, неразрывно связано с его верой христианина. По мысли Ф. У. Паркера, традиционное образование не только шло неверным методологическим путём, но и отрицало радость живой антидогматичной веры в Бога.

В рамках традиционной педагогики детская спонтанность и интуитивность отрицались как проявления незрелости, несовершенства греховной природы человека. Для Ф. У. Паркера же они становятся значимыми чертами детской натуры, которые надо не искоренять, а опираться

на них в ходе образовательного процесса. Если, с точки зрения традиционных представлений, детская спонтанность связана с греховной необузданностью и мешает обучению, то для Ф. У. Паркера она является проявлением врождённого божественного начала. Если классическая модель образования была ориентирована на прошлое, на воспроизведение и закрепление уже существующего, то прогрессивистская парадигма была устремлена в будущее и ориентировалась на создание нового. Для Ф. У. Паркера эта ориентация прогрессивистского образования на будущее была связана с христианским представлением об устремлённости человеческого бытия в будущее, к всеобщему воскресению и установлению Царства Божия.

В основе педоцентристского подхода Паркера лежит понимание ребёнка как активного субъекта природы, который сам добывает знания. Свои педоцентристские установки он часто подкрепляет обращением к христианскому пониманию человека и его предназначения. Как глубоко верующий христианин, Паркер был убеждён, что школьное образование должно фокусироваться не только на знаниях, умениях и навыках, но и на необходимости учить ребёнка делать правильный морально-этический выбор между добром и злом. Согласно его точке зрения, добро изначально присуще человеческой природе.

В рамках педоцентристского подхода Ф. У. Паркера особое значение получает свобода индивида, которой полностью были лишены ученики в классической парадигме образования. Традиционное образование Ф. У. Паркер считал образованием «ограничения» и противопоставлял ему новое образование «свободы». Для Ф. У. Паркера свобода – «цель человечества». Однако не следует считать, что свобода у Паркера предполагала отсутствие каких-либо правил и ограничений. Он подчёркивает, что обрести свободу можно, лишь следуя законам Бога и повинуясь им. Это послушание инстинктивно и естественно, ибо само собой возникает и идёт из сердца ребёнка, развивающегося согласно божественному замыслу.

Помещая ребёнка в центр педагогического процесса, Ф. У. Паркер переосмысляет в фребелевском ключе и традиционно понимаемые результаты обучения. Он указывает на то, что цель обучения не должна сводиться к усвоению определённых знаний и выработке определённых навыков и умений. Согласно его точке зрения, конечной целью образовательного процесса является формирование гармонично развитого во всех аспектах (интеллектуальном, морально-этическом, физическом) человека.

По мнению Ф. У. Паркера, педоцентристский подход не совместим с традиционной системой экзаменов и тестов, в ходе которых личность ребёнка редуцируется до набора определённых знаний и навыков. Педоцентристский характер педагогики Паркера проявляется не только в его взглядах на методику преподавания, но и на систему оценивания результативности обучения. Не только методы обучения должны быть адаптированы под нужды и потребности учеников, но и способы проверки должны быть организованы так, чтобы позволить ребёнку раскрыть свою индивидуальность.

Теория концентрации Ф. У. Паркера, в основу которой легли переработанные им принципы педагогики И. Ф. Гербарта и И. Г. Песталоцци, представляет собой описание ключевых принципов новой системы образования, которую он активно пропагандировал и реализовывал на практике. Как продвигаемый ею принцип интегративного межпредметного подхода в обучении, и сама теория концентрации строится по интердисциплинарному принципу. Рождается она на стыке педагогической практики, философии образования, психологии, теологии, естествознания, антропологии, истории, физиологии и теории искусства.

Основной принцип теории концентрации Ф. У. Паркера вытекает из педоцентристского характера его педагогики – «ребёнок, которого мы развиваем, определяет выбор предметов и методов», ибо он есть средоточие внутренней, заложенной в нём от природы энергии, на которую направлены силы внешние, и посредством которой эти внешние силы работают. Ключевая задача учителя активировать, задействовать и разумно использовать эти

внутренние энергии, не допуская непродуктивных «затрат». Экономия внутренней энергии ученика достигается за счёт интердисциплинарного объединения предметов в блоки, оптимизации методов преподавания, которые должны быть адаптированы под нужды ученика, активизации самостоятельной деятельности детей.

Именно такой унифицирующий подход, по мысли педагога, позволяет раскрыть сущность единства Творца и творения. Ф. У. Паркер полагал, что междисциплинарное изучение «центральных предметов», построенное по законам естественного развития мыслительной деятельности ребёнка, воодушевляет учеников и поддерживает их познавательный интерес на высоком уровне, ибо сам предмет изучения этих дисциплин составляет естественным образом организованная жизнь. Естественнонаучный «поворот» отличает паркеровскую теорию концентрации от гербартианской теории концентрации, сфокусированной на преподавании истории и литературы. Очевидно, что инновационные педагогические идеи, мигрируя с континента на континент, приобретали национальную «окраску». Значимо то, что Паркер не просто заимствовал европейский педагогический опыт, а переосмыслял его и трансформировал под культурный и идеологический «климат» своей страны. На наш взгляд, в этой способности Ф. У. Паркера творчески «национализировать» тот опыт, который он приобрёл в Европе, заключается важная составляющая его педагогического гения.

Согласно теории концентрации все сложные абстрактные понятия и суждения, формируются на основе нашего предыдущего перцептивного опыта взаимодействия с материальным миром. Особое значение в теории концентрации Ф. У. Паркер отводил вниманию. Наряду с «модусами внимания» (наблюдение, слушание языка, чтение) в рамках теории концентрации Ф. У. Паркер выделял «модусы выражения». Интеграция физических «модусов выражения» с ментальными «модусами внимания» обеспечивает единство мысли и действия учащихся. Внимание и выражение, по Ф. У. Паркеру, взаимно дополняют друг друга, образуя основу мотивации

деятельности: внимание порождает стремление к выражению, а последнее, в свою очередь, ещё сильнее стимулирует внимание. Очевидно, паркеровское понимание внимания, как механизма, обеспечивающего внутреннюю реакцию ребёнка на внешние стимулы, и выражения, как облачения внутренних идей во внешние формы, можно соотнести с понятиями интериоризации и экстериоризации, обеспечивающими взаимосвязь внутренней и внешней сторон человеческой деятельности.

Ф. У. Паркер подчёркивал, что в рамках теории концентрации огромное внимание уделяется морально-этическому содержанию образовательного процесса. Для него истинное образование всегда нравственно ориентировано и небезразлично к этическим вопросам. Каждый акт выражения, если он протекает согласно естественным законам, направлен на обнажение истины и постижения правды, заложенной в самом мироздании как великом творении Бога. Ф. У. Паркер был убеждён, что, будучи «микрокосмом» демократического общества школа должна культивировать альтруистический дух. Говоря о сущности теории концентрации, надо понимать, что формировалась она в рамках конкретных исторических условий.

ГЛАВА 3. ПРАКТИЧЕСКАЯ РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИДЕЙ Ф. У. ПАРКЕРА В АМЕРИКАНСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. Педагогическая деятельность Паркера в штате Массачусетс: метод Квинси (Quincy Method)

Следующий после заграничного пребывания этап педагогической деятельности Ф. У. Паркера был связан с его работой на должности суперинтенданта, контролировавшего работу школ в городе Квинси в штате Массачусетс. Этот период охватывает 1875-1879 годы. Однако, прежде чем приступить к анализу его деятельности в этом городе, целесообразным представляется очертить тот контекст, в котором ему предстояло продвигать свои педагогические инновации.

В XIX веке развитие школьной системы в городе Квинси было тесно связано с влиянием на общественную жизнь региона политических деятелей из семьи Адамсов. Возглавивший школьный комитет в 1872 году и инициировавший школьные реформы, Ч. Ф. Адамс был внуком второго президента США Дж. Адамса. Деятельность самого Ч. Ф. Адамса, конгрессмена, американского посла в Англии в период Гражданской войны, была неразрывно переплетена с политикой и историей страны. Вопросами школьного образования интересовался и старший брат Джон Квинси Адамс.

Причина, в силу которой политики, занимавшие столь высокое общественное положение, активно обратились к школьной проблематике, по мнению Дж. Неринг, состояла в следующем [113, С.14]. В 1872 году представитель школьного комитета Г. Ф. Смит предложил апробировать новую систему выпускных экзаменов, которая подразумевала непосредственное присутствие членов комитета на экзамене. Проверка выявила неудовлетворительный уровень знаний, продемонстрированных выпускниками. На наш взгляд, сам факт, что политический деятель столь крупного масштаба, как Ч. Ф. Адамс непосредственно сам напрямую занялся вопросами школьного образования, свидетельствует о том, что в тот

исторический период проблемы школьного реформирования расценивались как вопросы государственной значимости.

В этом контексте весьма любопытно воспоминание одной из учительниц, которая отмечала живую заинтересованность Адамсов во время экзаменов. «Они искренне оживлялись, когда ученик мог ответить на вопрос из истории Америки живо и самостоятельно, не повторяя зазубренные куски из учебника. И как же они хмурились, когда слышали односложные ответы или хорошо всем известные зазубренные предложения из книг» [113, С.14]. Но членов школьного комитета города Квинси, конечно же, интересовали более масштабные задачи, чем выявление слабых учеников. Они хотели реформировать базовые принципы школьного преподавания, переориентировать его на требования нового времени.

Сокрушаясь о механистичности всего процесса традиционного школьного образования, Ч. Ф. Адамс писал: «Сейчас в больших городах стала распространятся практика учить детей, как будто бы они были поезда на железной дороге. Вот сейчас они здесь, а завтра должны быть вот в этой точке, а закончить своё движение должны в определённый день. А суперинтендант сидит в центральном офисе и заранее отмечает на карте каждое последующее перемещение» [54, С.37]. Из этого описания понятно, что основное требование, которое Ч. Ф. Адамс предъявлял к суперинтенданту, было отсутствие шаблонности и способность преодолеть механистичность традиционной системы. Место идеального суперинтенданта, заведующего школами, по его мнению, было не в головном офисе, а среди детей и учителей. Ф. Паркер отлично подходил под эти требования. Была открыта вакансия на должность суперинтенданта, на которую и был выбран полковник Ф. У. Паркер.

20 апреля 1875 года Ф. У. Паркер встретился с школьным комитетом Квинси. Так начался новый период в его педагогической деятельности. В семи школах, которые были под надзором Ф. У. Паркера, были начальные, средние и грамматические классы. Педагог начал свою работу по реорганизации

школьной системы с начальных классов. Как отмечает Ч. Ф. Адамс, мало какие аспекты остались без изменений и не подверглись реформированию [54, С.39]. Самые незначительные на первый взгляд моменты не ускользали от паркеровского внимания. При этом вся работа, связанная с реорганизацией, велась исключительно по инициативе самого Ф. У. Паркера и была его заслугой. Школьный комитет не вмешивался в эти инновационные проекты и их реализацию, предоставив педагогу свободу действовать на свой страх и риск.

Кстати, именно это невмешательство школьного комитета в его деятельность сам Ф. У. Паркер отмечал в качестве залога своего успеха в Квинси. В своей речи, посвящённой методу Квинси, он подчёркивал, что, к сожалению, попадая в школьный комитет, достойные граждане, которые не взяли бы на себя ответственность по управлению заводом или строительству моста, с невероятной самонадеянностью полагают, что могу быть весьма компетентными в делах образования [114, С.114]. Эта самонадеянность школьных комитетов была бы смешна, если бы плоды её не были бы столь печальны. Практику вверять дела, связанные с экзаменами, программами, отбором учителей, в руки несведущих людей Ф. У. Паркер в своём выступлении называет «побочным продуктом демократии», в результате которого миллионы долларов ежегодно тратятся впустую, а бесчисленное количество детей страдает. Он акцентирует, что ему удалось воплотить его продуктивные педагогические идеи только благодаря тому, что школьный комитет Квинси занял мудрую политику невмешательства [114, С.115]. По мнению Ф. У. Паркера, основная миссия комитета Квинси сводилась к защите учителей, пытавшихся реализовывать на практике новаторские представления о том, каким должно быть прогрессивное школьное образование. Таким образом, школьному комитету отводилась роль своеобразного управления по связям с общественностью, ибо, по словам самого педагога, «хорошие люди медленно меняют свои представления об образовании», а новые педагогические идеи с трудом внедряются в сознание людей. Сам он

неоднократно подчёркивал, что «метод Квинси» не является сводом застывших правил и чётко очерченных предписаний, а скорее есть динамичное «искусство» преподавания, которое не терпит шаблонности.

Прогрессивные инновации Ф. У. Паркера в Квинси не однозначно принимались жителями города. Многим из них было трудно поверить в целесообразность отказа от старых методов преподавания. Были и такие, которые прямо именовали педагога «шарлатаном». Для многих людей, интересовавшихся проблемами образования, немыслимой казалась сама возможность обучать через игру, ибо сам образ школы ассоциировался с неинтересным монотонным трудом и невзгодами.

Однако проверка знаний, организованная школьным комитетом, выявила значительный прогресс в знаниях учащихся именно после того, как старые подходы были заменены Ф. У. Паркером на новые прогрессивные. Через год в школах Квинси для самых маленьких детей была введена система обучения, в основе которой лежал метод детских садов, основанный на фребелевском понимании специфики работы с детьми младшего возраста. На первый план вышли песни и игры. Теперь дети могли свободно передвигаться по школе, ибо Паркер полагал, что нельзя воспитать свободных граждан в школах, где даже свобода передвижения находилась под жёстким контролем. Ф. У. Паркер считал, что первые годы школьного обучения являются значимым фундаментом для дальнейшего развития, и старался превратить школу из казённого учреждения в «весёлый дом».

Весьма скоро паркеровский эксперимент привлёк внимание людей, заинтересованных образовательной проблематикой, на национальном уровне. В город потянулись сторонники инновационного прогрессивного образования, желавшие на месте изучить паркеровские достижения. Однако сам педагог на все похвалы свежести и оригинальности его идей, отвечал, что

он не придумал ничего необычного, а лишь применил к учебному процессу известные природные механизмы когнитивного развития ребёнка.

За годы работы в Квинси, где под его руководством находилось сорок учителей и 1600 учеников, Ф. У. Паркер кардинальным образом изменил образовательные программы, методы преподавания и учебные материалы. Вместо монотонного зазубривания и бездумного повторения заученного материала он ввёл метод открытого диалога, который настраивал ребёнка на понимание того, что знание — это скорее динамичный процесс, чем статичный результат. Он поощрял использование метода творческих вопросов, направленного на развитие творческого мышления, проектные методы, нацеленные на экспериментальное добывание ответов самими учениками в ходе совместной деятельности.

Например, значительные изменения претерпел подход к обучению детей чтению. Ф. У. Паркер вводит в школах Квинси метод целых слов, суть которого заключалась в том, что дети учились читать, не разбивая лексемы на части, не несущие никакой смысловой нагрузки. В этом случае чтение максимально сближалось с говорением. Паркер акцентировал, что, сближая процесса чтения с говорением, педагог тем самым идёт естественным путём от простого к более сложному, от того, что ребёнок уже освоил, к тому, что ему освоить предстоит.

В паркеровских школах в Квинси никто не учил абстрактные правила грамматики, которые в новой программе заменялись различными видами работы с конкретными текстами. Таким образом, ребёнок сам приходил к осознанию правила в ходе самостоятельной практической деятельности. Обучение письму строилось на том, что учащиеся описывали знакомые им ситуации, опираясь на свой жизненный опыт. Ученики писали лишь о том, что им было интересно, используя свой словарный запас. В основе всех этих инноваций лежало глубокое понимание того, что словесная деятельность неразрывно связана с процессом мышления, который, в свою очередь, обусловливает механизмы познания.

Очевидно, что само слово мыслилось Ф. У. Паркером не как готовый «продукт», который надо передать ученикам в «упакованном» виде, а как динамическая единица, непосредственно связанная с мыслительными процессами. На наш взгляд, важно подчеркнуть понимание Ф. У. Паркером значимости взаимосвязи между языком и мышлением. В XX веке идея о языковой природе мышления будет активно развиваться в психологии, в частности в трудах Л. С. Выготского и А.Н. Леонтьева, зарубежных этнолингвистов Э. Сепира, Б. Уорфа. В контексте же настоящей работы значимым представляется то, что Ф. У. Паркер начинает выстраивать прогрессивные методы обучения, интуитивно приходя к пониманию этой глубинной корреляции между различными видами речевой деятельности и когнитивными процессами. В школах Квинси детей учили читать, писать и думать одновременно. Несомненно, паркеровское осознание того, что обучению языку должно быть непосредственно связано с ментальной картиной мира, существующей в детской голове, было революционным по своей сути и перекликалось с ключевыми положениями современной психолингвистики.

К тому же революционным было и понимание того, что обучение новым видам вербальной деятельности (чтению и письму) должно строиться на базе первичного уже освоенного вида речевой активности (устного говорения). Методика обучения языку в школах Квинси была построена на паркеровском понимании неразрывной взаимосвязи всех видов речевой деятельности. Развитие техники чтения и письма не рассматривалось им как новый этап обучения, а воспринималось как логическое продолжение развития усвоенных устных форм. В школах Квинси дети начинали писать, обучаясь «разговаривать» при помощи пера на своём детском языке, который соответствовал их уровню развития. Как отмечал сам Ф. У. Паркер, овладение письмом в школах Квинси происходило так же, как овладение естественным навыком говорения на родном языке.

Сам педагог в качестве примера того, как строились уроки письма в Квинси, приводит следующий эпизод [114, С.120]. Однажды Ч. Ф. Адамс и известный американский психолог Г. Стэнли Холл посещали одну из школ, вверенных Ф. У. Паркеру. На урок было принесено чучело птицы, и детей попросили написать про утку. По свидетельству самого Ф. У. Паркера, на грифельных досках учеников весьма скоро появились тексты, которые отличались правильным написанием, интересными самостоятельными наблюдениями и дышали живой мыслью. Ч. Ф. Адамс спросил у Паркера: «Вы преподаёте детям естественную историю?». На что педагог ответил: «Нет, это урок языка». Из этого примера видно, как разительно паркеровские уроки письма отличались от традиционных для того времени уроков.

Изменения в школьных программах Квинси касались всех дисциплин. Так, например, если раньше при обучении математики ученики шли по пути от общего правила к его практическому применению, то теперь им предлагалось пойти иным путём, продвигаясь индуктивным способом, то есть от единично-практического к общему. Решая конкретные математические задачи, всегда связанные с манипуляциями с материальными предметами и веществами окружающего мира, ученики в ходе практической деятельности сами выводили математические правила и обобщения.

Однако, как отмечалось выше, любимым предметом педагога была география. Скучные уроки, целью которых было бездумное запоминание фактов, не связанных с непосредственной жизнью детей, заменили многочасовые прогулки по окрестностям Квинси, в ландшафтах которого Паркер видел географический образ всего мира в миниатюре. Ф. У. Паркер ввёл максимальную наглядность и тактильность на уроках географии, предлагая детям, например, руками лепить глиняные модели гор, а затем размывать их водой, имитируя эрозию.

Ф. У. Паркер и сам преподавал в разных классах, вверенных ему школ, ибо считал, что овладение педагогическим мастерством никогда не может быть завершено. По его мнению, плох тот учитель, который начинает

полагать, что больше он ничего не может почерпнуть для себя из непосредственного опыта преподавания. По замечанию биографа Ф. У. Паркера Дж. Кемпбелла, он продолжал преподавать вовсе не потому, что считал себя образцом для подражания, которому должны следовать другие учителя, а в силу своего глубокого убеждения, что сам учитель никогда не должен прекращать учиться в ходе своей работы с учениками [63, С.166]. Свидетели его педагогического мастерства отмечали, его удивительное свойство естественным образом подстраиваться под уровень своих учеников и находить с ними контакт. Так, например, работая в начальных классах, этот бывший военный сам вдруг становился ребёнком, не превращаясь при этом в инфантильного и ограниченного. Приходя в более старший класс, он на глазах становился «взрослее». Таким образом, очевидно, что в школах Квинси Ф. У. Паркер на практике претворял ключевую установку своей педагогики, согласно которой не ребёнок должен адаптироваться к учителю, а наоборот – учитель к ребёнку.

В качестве значимой составляющей Квинси метода Паркер выделял активную работу с учителями, от которых, по его словам, он и сам многое взял. Свободу действий, которую он получил от школьного комитета, педагог делегировал учителям своих школ, потребовав от них взамен тщательное изучение своего ремесла, оригинальность мысли, творческий подход, пытливую наблюдательность, готовность внедрять педагогические инновации. Во время своей деятельности в Квинси Ф. У. Паркер постоянно посещал все вверенные ему школы, наблюдал за работой учителей, организовывал совместные обсуждения учительских удач и ошибок. Как он сам говорил: «Встречи учителей были центральным моментом движения». Ф. У. Паркер отмечал настойчивость большинства учителей своих школ и называл их «группой героев» (band of heroes) [114, С.118].

На этих собраниях учителей он демонстрировал фрагменты уроков, делясь с педагогами своим опытом. Однако он не давал готовых решений и схем, а поощрял самостоятельный поиск ответов, задавая учителям

бесчисленные вопросы: «Что такое образование?», «Почему оно необходимо?», «Как нужно начинать обучение?», «Почему?», «Какие заметки, относящиеся к вопросу образования, вы сделали на этой неделе? Проиллюстрируйте!», «Вы растёте как учитель?». Отметим здесь, что сам способ работы с учителями, к которому прибегал Ф. У. Паркер, имел много общего с сократовским методом вопрошания, получившим в истории философии и педагогики название «майевтика» (буквально «рождение знания»). Философским основанием этого метода было понимание того, что истина не даётся нам в виде готовых форм. Истину нельзя выучить, её можно лишь самостоятельно «родить» в ходе движения мысли. Весьма по-сократовски звучит убеждение Ф. У. Паркера в том, что, спрашивая учеников, учитель должен ставить своей целью не получение правильного ответа, а стимуляцию мыслительной деятельности.

Установка на интегративность и целостность проповедовалась Ф. У. Паркером как один из основных принципов метода Квинси. Интегративный подход мыслился им весьма широко и не ограничивался идеей междисциплинарных связей между различными предметами. Он отмечал, что в традиционных школах «поток мыслей ребёнка», который возникает в детском сознании в процессе обучения, весьма далёк от его непосредственной жизни и от его опыта, получаемый за пределами школы. По мнению Ф. У. Паркера, школа не должна «раскалывать» жизнь ребёнка на две несвязанные между собой части [114, С.119]. В школах Квинси культивировался индивидуальный подход к детям и их личностным особенностям. Ф. У. Паркер полагал, что, будучи включёнными в новую систему взаимоотношений, основанных на добре и признании личностных особенностей учеников, отстающие дети смогут раскрыть свои задатки и преодолеть проблемы академический неуспеваемости.

Новаторская педагогическая деятельность в школах Квинси принесла Ф. У. Паркеру известность не только в Америке, но и за её пределами. Его подход к обучению, вошедший в историю педагогической мысли под названием метод

Квинси, был официально объявлен успешным. Не смотря на критику противников прогрессивных методов объективная независимая проверка показала их высокую педагогическую результативность. В 1879 году в ходе государственного тестирования учащиеся округа Квинси показали отличную сформированность знаний, умений и навыков, набрав больше баллов, чем ученики других школ в штате Массачусетс. Тестировались знания учеников по следующим предметам: чтение, письмо, арифметика, история и география. Дж. Квинси Адамс выделил деньги на то, чтобы образцы работ школьников были размножены при помощи литографии и скомпонованы в брошюры, в которых приводились статистические данные по разным школам округа. Противники Ф. У. Паркера и его методов заявили, что результаты тестирования подложны. Однако, когда официально были опубликованы отчёты тестирования, все увидели, что почти по всем позициям (кроме устной математики) школы Квинси значительно обошли другие учебные заведения.

Среди факторов, способствующих паркеровскому педагогическому успеху на должности суперинтенданта школ Квинси, Дж. Неринг выделяет не только очевидные преимущества его метода, но и поддержку влиятельной семьи Адамсов и удивительную харизматичность педагога, который был способен объединить вокруг себя талантливых единомышленников [113, С.21]. Адамсы часто инициировали публикации в газетах Нью-Йорка, Бостона и Чикаго, в которых описывались разные примеры из инновационного опыта школ Квинси. В авторитетном профессиональном педагогическом журнале «The New England Journal of Education» в период 1879-1800 есть четырнадцать ссылок на имя Ф. У. Паркера и сочетание «метод Квинси» [113, С.21]. Лишь в 1881 году шесть школ Квинси посетило около тринадцати тысяч человек, желавших своими глазами увидеть то, что делал Паркер.

К тому же, не смотря на критику его подходов педагогами традиционалистами, Ф. У. Паркер снискал уважение среди многих представителей рабочего класса города, которые видели в нём отважного человека, «выбившегося в люди» из простой среды благодаря своим

личностным качествам. Действительно, в глазах многих соотечественников он был образцовым «self-made man», который на примере собственной жизни показал, как упорный труд и стремление к образованию являются залогом успешного выстраивания личной судьбы.

3.2. Реформаторская деятельность Ф. У. Паркера в начальной школе и инновации в подготовке учителя в Чикагский период

Свои педагогические инновации Ф. У. Паркер продолжает внедрять в ходе дальнейшей работы на посту суперинтенданта публичных школ Бостона (1880 – 1883), а затем и директора нормальной школы округа Кук в Чикаго (1883 – 1899). В период с 1899 по 1901 гг. он был основателем и директором Института Чикаго, который в 1901 году был переименован в школу образования Университета Чикаго (the University of Chicago School of Education).

Нормальная школа округа Кук (Cook County Normal School) была учебным заведением по подготовке учителей для местных школ. В структуру этого учреждения помимо отделения для подготовки учителей входила и обычная школа для детей. Под руководством Ф. У. Паркера она превратилась в ведущий центр прогрессивного образования в стране. Именно здесь педагог смог воплотить многие идеи не только по образованию детей, но и по подготовке учителей, готовых работать в новом формате. При нём курс подготовки учителей увеличился с десяти месяцев до полных двух лет.

Обратимся к истории этого учебного заведения. Нормальная школа округа Кук была основана в 1867 году по инициативе представителя школьного комитета Джона Ф. Эберхарта, отмечавшего, что школы округа значительно уступают школам Чикаго, в первую очередь, в плане квалификации учителей. Основной контингент учащихся составляли молодые девушки, происходившие из близлежащих сельских районов. Значительное количество подобных школ появляется в Америке во второй половине XIX века. Нормальные школы давали возможность получить образование тем девушкам, которые не могли себе позволить учиться в частных колледжах для женщин.

Кроме того, что нормальные школы предоставляли возможность многим девушкам получить образование, они были фактически единственными образовательными учреждениями, где можно было изучать географию, которая фактически не преподавалась в университетах Америки второй половины XIX - начала XX вв. Изначально школа, организованная в качестве эксперимента, была расположена в городе Блю Айланд в 26 километрах от Чикаго. В 1869 году уже на постоянном основании школа открывается в Инглвуде, который в то время был деревушкой в пригороде Чикаго. В 1883 году после смерти первого директора школы Д. С. Вентуорфа этот пост занимает Ф. У. Паркер.

Педагог рассматривал этот пост, как возможность более широкого распространения среди учителей своих педагогических идей. Отметим, что к этому времени Ф. У. Паркер женился на Фрэнсис Стюарт, которая работала помощницей в одной из школ Бостона (Boston School of Oratory). Она стала не только женой Ф. У. Паркера, но и его верной соратницей на педагогическом поприще. В 1883 году она вместе с супругом прибывает в нормальную школу округа Кук. В момент прибытия педагога на новый пост, эта школа для учителей переживала не самые лучшие времена. В биографии Ф. У. Паркера, написанной И. К. Хеффрон приводятся воспоминания очевидцев, которые вспоминают, что в то время школа была полуразрушенным зданием без библиотеки, лабораторий, мастерских для ручного труда и спортивного зала [91, С.29]. Чикагская пресса писала о школе нелестные отзывы, а консервативные в своей массе учителя города прямо высказывали своё враждебное отношение в адрес школы. Надо было быть действительно отважным человеком, чтобы ввязаться в этот проект. Оппозиционно настроены были не только члены школьного комитета, но и жители города.

Сам Ф. У. Паркер отмечал, что, к сожалению, в таком бедственном положении находилась не только эта школа для будущих учителей, но фактически все нормальные школы того времени [66, С.16]. Причину этого неблагополучия он видел в том, что лишь прогрессивные умы того времени

воспринимали педагогику, как науку и искусство, обучаться которым следует в специальных учебных заведениях. Образование он с горькой иронией образно называл «Золушкой прогресса». Размышляя о судьбе вверенной ему нормальной школы, он подчёркивает, что, если эффективность коммерческих учреждений, цель которых приносить определённую прибыль, просчитать весьма легко, то пестование интеллектуальных и морально-этических задатков требует более тонкого механизма оценивания. Именно поэтому Ф. У. Паркер полагал, что деятельность первого директора школы, Д. С. Вентуорфа, противостоявшего общему недоверию и безразличию к идее школ для учителей, можно считать героической [66, С.16].

Здесь следует отметить, что предшественник Паркера, Д. С. Вентуорф сам был талантливым педагогом, профессиональное становление которого было во многом обусловлено его знакомством с педагогической деятельностью Х. Манна в Массачусетсе. Как и его вдохновитель Х. Манн, Д. С. Вентуорф осознавал, что невозможно добиться улучшения качества образования в публичных школах без наличия учебных заведений, готовящих на серьёзной основе будущих учителей к их профессии. По словам Ф. У. Паркера, есть всего лишь один способ сделать школьные предметы ценностно ориентированными на жизнь детей и формирование их личности – это обеспечить качественную подготовку образованных и преданных своему делу учителей. Ф. У. Паркер с грустью констатирует факт, что в большинстве своём американские школы находятся в руках неквалифицированных и плохо образованных педагогов. При этом он подчёркивает, что вина за это плачевное положение дел, лежит не на самих горе-учителях, а на тех людях, которые их нанимают на работу [66, С.17].

В силу этой непродуктивной ситуации, по мнению педагога, нет никакого смысла в том, чтобы корректировать школьные программы и вводить новые предметы до тех пор, пока в школах не появятся профессионалы способные воплотить эти инновации в жизнь. Неквалифицированный учитель не может справиться с новой программой. С горечью Ф. У. Паркер констатирует в

отчёте 1885 года, что современные публичные школы Америки превратились в «приют для необразованных и непрофессиональных учителей». С возмущением он замечает, что на школы тратятся миллионы долларов, при этом эти деньги при отсутствии продуктивной системы подготовки кадров просто вылетают в трубу. Дорогостоящая система наставничества не приносила никаких продуктивных результатов, ибо, по его мнению, функционировала она, прежде всего, как система подавления творческих способностей молодых учителей, от которых требовалось жёсткое соответствие бесконечным формальностям [66, С.16]. В этой связи, очевидно, что делу подготовки учителей Ф. У. Паркер отдавался с таким же пылом, как и к обучению и развитию самих школьников. Для него эти два аспекта были неразрывно связаны.

Примечательно, что за несколько лет работы Ф. У. Паркеру удалось превратить это захолустное заведение в известную школу для учителей, которую стали посещать заинтересованные в новаторской педагогике люди. Хотя это не исключало необоснованную критику в адрес администрации школы и самого Ф. У. Паркера, что весьма омрачало его педагогическую деятельность этого периода. Так, например, в отчётах суперинтенданта округа Орвилла Т. Брайта за 1892-1894 многократно повторяются слова опровержения всех голословных обвинений в адрес школы [66, С.6-7]. Эти защитительные слова сами по себе свидетельствуют о том, что нападки в адрес Ф. У. Паркера и школы не прекращались, несмотря на изменившееся в школе под его руководством положение дел. Судя по отчёту Орвилла Т. Брайта, нашлись даже такие оппозиционно настроенные критики, которые обвиняли Ф. У. Паркера в корыстолюбии и растрате средств на собственные нужды. Автор отчёта не только с негодованием отвергает эти обвинения, совершенно не подтвердившиеся в ходе проверки, но и указывает на то, что Ф. У. Паркер неоднократно тратил свои собственные деньги на нужды школы.

Не прекращались и высказывания о неэффективности школы. В 1894 году комитет по образованию округа Кук был даже вынужден обратиться к

авторитетам в области педагогики с просьбой посетить школу и высказать своё мнение о её целесообразности. В число этих авторитетов были включены Г. Стэнли Холл и А. Слоан Дрейпер, суперинтендант школ Кливленда. Выдержки из заключений проверявших были опубликованы в 1895 году в двухгодичном отчёте паркеровской нормальной школы [66]. Комитет просил проверяющих предоставить отчёт по трём вопросам – 1) качество программы, по которой обучались дети «практической школы» (так называемая «practice school»), входившей в состав нормальной школы округа Кук; 2) эффективность преподавания в «практической школе»; 3) качество подготовки студентов, которые собирались работать преподавателями.

«Практическая школа» и детсадовское отделение представляли собой обычные группы, в которых обучались дети. Для понимания того, каким целостным механизмом была нормальная школа, подчеркнём, что группы, в которых обучались будущие учителя, не были изолированы от обычных классов, в которых учились дети разных возрастов. Фактически это было педучилище, школа для детей и детсадовские группы, включённые в одну образовательную структуру.

В своём отчёте А. С. Дрейпер пишет, что программа школы выстроена с практической ориентацией и согласуется с новаторскими трендами в образовании, хотя и идёт в разрез с традиционными практиками выстраивания школьной программы [66, С.8]. А. С. Дрейпер констатирует, что литература, естественные науки и уроки ручного труда широко представлены в программе, в то время как точные науки не игнорируются, но и не занимают традиционное лидирующее положение как в привычной программе, где они считались основными предметами, призванными «дисциплинировать ума» учеников. В программе паркеровской школы в округе Кук явно прослеживалась установка на реальные условия жизни, интеллектуальную и культурную разносторонность, а не на традиционное оттачивание математической смекалки. А. С. Дрейпер отмечает, что, может быть, ориентация на практическую сторону жизни была и несколько чрезмерна, правда, тут же

оговаривается, что его замечание носит скорее рекомендательный характер и проистекает скорее из его личных педагогических убеждений [66, С.8]. Проверяющий подчёркивает, что программа, по которой обучаются дети в «практической школе», хорошо скоординирована и сбалансирована, и не может считаться менее продуктивной, чем, например, им самим рекомендуемые программы.

Второй пункт отчёта касался вопроса об эффективности преподавания в «практической школе». В отчёте А. С. Дрейпера мы находим ценное свидетельство того, как проходил урок в школе [66, С.9-11]. Здесь мы считаем целесообразно остановится более подробно на том, что увидел в паркеровских классах этот непредвзятый свидетель, призванный комитетом образования, ибо его отчёт позволяет живо представить, как же проходили уроки, методологически основанные на паркеровской теории концентрации. Каждое утро начиналось с вводных упражнений, в рамках которых зачитывались определённые фрагменты, и учитель давал свои комментарии. Так вводилась тема дня в классе. В тот день, когда А. С. Дрейпер посещал школу, в одном из классов тема была «деревья». После вводных упражнений, дети разных возрастов (в школе, не смотря на официальное деление на 8 классов, разновозрастные дети часто находились в процессе обучения бок о бок в одном помещении) свободно рассказывали то, что они знают по теме «деревья», делясь своими личными наблюдениями или информацией, которую они почерпнули из книг. Инспектирующий отметил спонтанность, свободу выражения и явный интерес, наличествующие в детских ответах. В самых младших классах в тот день ученики разбивали воображаемый сад четырёхугольной формы, рисовали сад на грифельных досках и писали названия цветов и злаков, которые они хотели бы посадить в саду. В следующем классе А. С. Дрейпер увидел учеников, которые вырезали и складывали куски бумаги разных форм. Затем учитель вовлёк детей в свободный разговор о разнообразии людей, населяющих землю.

Дети из второго класса читали классический текст американской литературы «Песнь о Гайавате» (1855) Г. Лонгфелло и обсуждали эту поэму. Ученики рисовали на своих досках сценки из жизни индейцев, что-то лепили из глины. В следующем классе тема дня была «море». Дети рассказывали про то, что они знают о море, рисовали маяки. А. С. Дрейпер отмечает, что учитель умело воодушевлял учеников на то, чтобы они свободно высказывались по теме, мастерски «вплавляя» свои комментарии по вопросу в их спонтанный рассказ, тем самым направляя и стимулируя их когнитивную деятельность. Затем детям предлагалось почитать текст о море. В классе были живые рыбки.

В четвёртом классе тема урока была «почва». Ученики обсуждали элементы, из которых состоит почва, и их пропорции. Естественным образом природоведческая тема пересекалась с математическими представлениями о количестве и пропорциях. В пятом и шестом классе тема была «атмосфера». Ход урока напоминал тот, что проходил в четвёртом классе с темой «почва».

Однако вычисления здесь были уже более продвинутого характера. Как отмечает А. С. Дрейпер, во всех классах, которые он посетил в тот день, темы носили ярко выраженный практический характер, были непосредственно связаны с тем, что окружало учеников в их внешкольной жизни, и вызывали у детей явный интерес. Изучение географии и природоведения плавно перетекало в отработку речевых навыков и математических умений. Основной же целью была активизация самовыражения и полноты мысли каждого ученика.

А. С. Дрейпер пишет в своём отчёте о том, как он стал свидетелем того, как будущие учителя, овладевавшие в стенах школы педагогическим мастерством, и ученики «практической школы» вместе занимались на уроке физкультуры, представляя собой удивительный по своей сплочённости разнородный коллектив. Инспектирующий подчёркивает в своём отчёте удивительное единение, достигаемое через активную социализацию учащихся. Он также замечает, что в школе нет традиционной системы поддержания дисциплины с её порой чрезмерными ограничениями, в

результате чего ученики выглядят более свободными и раскованными, без малейшего намёка на разнузданность и склонность к непослушанию. А. С. Дрейпер вспоминает, что одного слова учителя оказалось достаточно, чтобы прекратить назреваемый беспорядок. По его словам, учителей и учеников объединяло осознание совместных интересов и целей. В школе поощрялись спонтанность и оригинальность мышления, в тоже время весь учебный процесс контролировался без применения чрезмерного принуждения.

Весьма продуктивна для становления будущих учителей была возможность какое-то время в течении дня подключаться к непосредственному процессу обучения детей под руководством опытных наставников. А. С. Дрейпер полагал, что вопрос о качестве образования детей в «практической школе», в которой ученики постоянно оказываются под надзором разных практикантов, не может считаться злободневным в случае паркеровской школы, ибо высокие требования, предъявляемые ко всем учителям и практикантам, делают любые опасения беспочвенными. Он акцентировал, что при тщательном наставническом контроле практикантов, пробующих свои силы в роли педагогов, при общем высоком уровне преподавательского состава, сама практика проведения занятий разными людьми обращается скорее во благо, чем таит в себе какие-либо недостатки.

Согласно заключению А. С. Дрейпера, общий уровень педсостава школы значительно превосходил среднестатистический уровень преподавателей нормальных школ, готовящих школьных учителей. Инспектирующий отмечает, что студенты, обучающиеся педагогическому мастерству в школе Ф. У. Паркера, в массе своей более зрелы, чем студенты из подобных же школ округа. Отчасти это объяснялось тем, что многие студенты, приезжавшие в школу Ф. У. Паркера, были не новичками, а уже имели определённый педагогический опыт. Стать же студентами педагогической школы Ф. У. Паркера их подталкивали желание профессионального совершенствования и заинтересованность в педагогических новаторских тенденциях. Кстати, многие из студенток

приезжали в школу Ф. У. Паркера из весьма отдалённых районов страны. В школе Ф. У. Паркера будущие учителя не только имели возможность преподавать под наставничеством опытных педагогов, но и ежедневно обсуждать вопросы, возникшие в процессе педагогической практики. Когда дети школы обедали, студенты собирались на общее собрание, на котором обычно присутствовал сам Ф. У. Паркер.

А. С. Дрейпер заключает, что нормальная школа округа Кук является образцом заведения, в котором теория и педагогическая практика, пропагандируемая директором, приносят удивительно продуктивные результаты. Действительно, именно под руководством Ф. У. Паркера школа превращается из захудалого заведения в инновационный образовательный центр, вокруг которого идёт бурная полемика.

Не менее показателен и ценен отчёт другого именитого инспектора побывавшего в школе Паркера 18 мая 1894 года. Г. Стэнли Холл подчёркивает, что в ходе инспекции он побывал во всех классах школы и взял для проверки огромную кипу бумаг, которая состояла из работ учащихся «практической школы» и студентов [66, С.12]. В качестве основных положительных черт, замеченных им в ходе инспекции, Г. Стэнли Холл отметил слаженность работы, духовное единение между учителями и высокую эффективность всего процесса в целом. Особенно импонирует Г. Стэнли Холлу тот факт, что двумя базовыми объектами изучения в школе объявляются человек и природа. Именно вокруг этих ключевых объектов выстраивается преподавание чтения, письма и математики. Принизить достижения паркеровской школы, по мнению Г. Стэнли Холла, было бы равно «национальному бедствию».

Особое значение в нормальной школе придавалось так называемому естественно-научному повороту в программе. Ф. У. Паркер неоднократно подчёркивал, что именно естествознание, позволяющее ребёнку познать суть природных процессов, является то сферой, в которой научные представления о мире непосредственно соприкасаются с его бытовой жизнью. Однако, по

мнению Ф. У. Паркера, преподавать даже элементарные основы естествознания может далеко не каждый выпускник университета [66, С.23]. По его словам, одной из самых серьёзных проблем вверенной ему нормальной школы была нехватка учителей, способных не только преподавать предметы естественнонаучного блока, но и выстраивать междисциплинарные связи с другими дисциплинами, как того требовала паркеровская теория концентрации.

В этом контексте Ф. У. Паркер особо выделял и ценил В. Самюэля Джекмана (Wilbur Samuel Jackman), ставшего одним из основателей американского образовательного движения за изучение естествознания (nature study movement). Закончив Гарвард в 1884 году, В. С. Джекман работал в Питсбурге в штате Пенсильвания преподавателем естествознания. С 1889 году Ф. У. Паркер «переманил» его в нормальную школу округа Кук, где он многое сделал для того, чтобы естествознание преподавалось «по-паркеровски», то есть с большим количеством практических наблюдений, тесной связью с жизненными практиками и непосредственными интересами детей. В. С. Джекман был большой популяризатор интеграции естествознания в школьное обучение. Например, в течение 1890 года он ежемесячно публиковал брошюры под названием «Очерки по элементарным основам естествознания», каждая из которых была по 75 страниц. В 1891 году они были собраны в серьёзный авторитетный труд «Естествознание для публичных школ» (Nature Studies for Common Schools). В 1904 году В. С. Джекман был назначен деканом отделения образования Университета Чикаго. Его преданность своему делу и глубочайшее знание предмета делали его по-настоящему «паркеровским» преподавателем.

В своем докладе Ф. У. Паркер, резюмируя достижения, которые были сделаны в нормальной школе округа Кук в области интеграции естествознания в школьную программу, отмечает следующие пункты [66, С.23-24, 25]. Ученики начали относится к самому процессу обучения с большим интересом и энтузиазмом. Их обучение не заканчивалось в тот момент, когда они

покидали школу, а продолжалось и за её пределами, вдохновлённое укреплённой в школе привычкой постоянного наблюдения за окружающим миром. Организовав в школе обучение по принципу концентрации, Ф. У. Паркер, по его словам, добился того, что мысли, рождающиеся в голове учеников в процессе наблюдения за природой, развиваются и оттачиваются на материале, предлагаемом на уроках чтения, письма и математики. Уроки живописи, рисования и моделирования также преподавались не изолировано, а в тесной связи с жизненным опытом и другими предметами.

В свете вышеизложенных взглядов Ф. У. Паркера логично, что одним из ключевых предметов в нормальной школе считалась география, которая так же преподавалась по-паркеровски инновационно. Показательно, что этот предмет преподавала в школе легендарная женщина-географ и геолог, Мэри Аризона Бабер (Mary Arizona Baber), или как её все называли Зония Бабер (Zonia Бабер). Она сама была выпускница нормальной школы Ф. У. Паркера, которую она окончила в 1885 году. С 1887 года она преподавала в паркеровской школе. В последствии она возглавила отделение географии Университета Чикаго, также непосредственно связанного с именем Ф. У. Паркера. Разделяя паркеровские убеждения, она была сторонница обучения на лоне природы, в ходе которого ученики могли сами делать геологические открытия, а не просто запоминать предлагаемые им «готовые» знания. В истории американской педагогики Зония Бабер считается одним из первых преподавателей географии, кто вместе с Ф. У. Паркером заговорил о необходимости рационализации методов преподавания этой дисциплины. Она была членом нескольких профессиональных сообществ и одним из основателей Чикагского географического общества.

В школе Ф. У. Паркера преподавание естествознания тесно переплеталось с преподаванием истории и литературы. Отметим, что история занимала в программе также важное место и преподавалась во всех восьми классах с самого начала обучения. Ф. У. Паркер трактовал задачи преподавания истории весьма масштабно: «Обучение истории – это обучение

борьбе за цивилизацию и развитие, которую человек вёл на протяжении всего своего существования» [66, С.26]. Таким образом, всемирная история по Ф. У. Паркеру – это история человеческого освобождения от различных факторов, сдерживающих его развитие. Эта установка на широкий исторический охват предполагала и особое понимание предмета истории, которая оказывалась непосредственно связанной с настоящим. Ф. У. Паркер был убеждён, что национальную специфику истории Америки понять нельзя, если «обрубать» корни, простирающиеся в доамериканское прошлое первых переселенцев. Современная ему Америка понималась педагогом, как результат долгого исторического пути к обретению демократических свобод. Это широкое понимание истории предполагало неизбежное обращение к иным областям знания и культурному опыту (например, географии, мифологии)

Историю в паркеровской школе преподавала выпускница вышеупомянутой нормальной школы в Освего, Эмили Дж. Райс (Emily J. Rice). Близость её взглядов паркеровской концепции очевидна по публикациям, посвящённым вопросам истории. Так, например, в статье «Местная история» она говорит о социальной значимости истории как школьного предмета, изучая который мы привыкаем обращать внимание на процессы, происходящие в современном социальном контексте [128, С.689-690]. В этих комментариях угадывается паркеровское понимание истории как области знания, позволяющей нам понять не только то, что было в прошлом, но и то, что происходит в настоящем. Как и Ф. У. Паркер, Э. Райс указывает на то, что история имеет непосредственное отношение к нашему сегодняшнему опыту и существованию. Это очень паркеровский подход, согласно которому, в любой сфере знания, прежде всего, мы должны осознавать обусловленность настоящего прошлым (будь это сегодняшний ландшафт, являющийся результатом древних геологических изменений, или современная демократия, как завоевание, достигнутое благодаря многим победам прошлого). Для Э. Райс и для Ф. У. Паркера история не ограничивается разговором о прошлом, а неизбежно предполагает

пристальный взгляд на настоящее. Их понимание истории настолько «заряжено» актуальной проблематикой сегодняшнего момента, что в своей статье «Местная история» Э. Райс даже делает оговорку: подобная трактовка исторического процесса вовсе не означает, что историю следует всегда изучать «вспять», то есть двигаясь от настоящего момента в историческое прошлое [128, С.689]. Хотя тут же автор добавляет, что история является продуктивным инструментом для анализа современных социальных условий существования. Остановимся подробнее на методах преподавания истории, описанных Э. Райс в её статье, которая позволяет нам наглядно представить то, как преподавалась история в паркеровской школе.

Весьма интересны размышления Э. Райс о преподавании истории маленьким детям, которые ещё пока не в полной мере ощущают время и не могут понять отличия существования людей в предшествующие исторические периоды. В этом случае Э. Райс предлагает сконцентрироваться на базовых универсальных моментах бытия (еда, жильё, труд), которые определяют человеческое существование вне зависимости от исторического момента [128, С.689]. На наш взгляд, в своей статье Э. Райс предлагает очень нетривиальный ход обучения истории. Она предлагает вовлечь детей в те нехитрые, но базовые трудовые действия, которые свершал человек в далёкие исторические периоды с целью обеспечить свои жизненные каждодневные потребности. Эти простые действия, прежде всего, были связаны с ручным трудом, столь ценимым Паркером как действенное средство воспитания и обучения. Однако не только через ручной труд дети могли приобщиться к далёким историческим эпохам. По мнению Э. Райс, эффективны здесь и драматическое разыгрывание и рассказывание. Любопытно, что эта генетическая связь истории как науки о прошлом и практики рассказывания историй, как выстраивания повествования о прошлых событиях, наглядно просматривается во многих языках на уровне схожих слов (ср. рус. история – 1) наука о прошлом, 2) рассказ о событии); англ. history и story).

Затем, когда ребёнок достаточно зрел, чтобы замечать и понимать какие-то аспекты окружающей его социальной среды, следует переходить к изучению тех исторических процессов, под влиянием которых эти сегодняшние особенности социального устройства сформировались.

«Историческое знание всегда должно быть заряжено опытом непосредственного наблюдения современности», пишет Э. Райс [128, С.690]. Эта установка на вовлечение практики непосредственного наблюдения в обучение истории обусловливает значимость изучения «местной истории», то есть истории того места, где живёт ребёнок. Изучая историю своего края, ребёнок узнаёт о событиях, которые происходили в хорошо известных ему местах. Тем самым в его сознании знакомый топографический образ родной местности органично увязывается с историческими событиями и фактами. Э. Райс указывает на то, что в этом случае в рамках курса истории дети могут посещать местный музей и собирать устные свидетельства местных старожилов о запомнившихся им исторических событиях. В ходе подобных практик у школьников развивается чувство реальности истории, они начинают осознавать живую связь между прошлым и настоящим, понимать, как давние события влияют на современный уклад.

Считая педагогику великой наукой и искусством, Ф. Паркер и преподавание ручного труда в школе округа Кук поставил на серьёзные теоретические рельсы. Показателен, например, сам факт, что Гео Ф. Фитц, возглавивший отделение ручного труда в школе в 1883 году, в последствии стал преподавателем физиологии и гигиены в Гарварде. Отделение ручного труда, возглавляемое продвинутым педагогом и работающее по инновационным методикам (в частности, разработанному в Финляндии Слойд методу), появляется в школе именно благодаря Ф. У. Паркеру. Когда же он прибыл на новую должность директора школы, то обнаружил, что для уроков труда имеется лишь плохо оборудованное подвальное помещение с небольшим количеством старых инструментов. Это скудное оснащение никак не могло удовлетворить нужды учеников школы. При Ф. У. Паркере как

школьники всех классов, так и студенты, которые учились на педагогов, должны были посещать уроки ручного труда.

Ф. У. Паркер отмечал, что вне зависимости от возраста все ученики очень любили эти уроки. Он объяснял это тем, что человек естественным образом стремится к изготовлению вещей, как способу активного взаимодействия с реальностью [66, С.30]. На уроках труда дети не просто изготовляли изделия, а учились приносить пользу окружающим. Например, они сами ремонтировали школьную мебель и изготовляли вещи, которые требовались для использования дома и в школе. Введённый Ф. У. Паркером вышеупомянутый метод Слойд был ориентирован именно на максимальную практичность уроков труда. В качестве иллюстрации энтузиазма и мастерства учащихся Паркер приводит следующий эпизод. Университету Иллинойса потребовалась большая геологическая карта этого штата. Длина карты должна была быть более пяти метров. Две фирмы взялись за исполнение этого заказа, но не справились с ним. Тогда заказчики обратились в школу округа Кук. Под руководством выпускницы школы Луизы Барвик несколько учащихся выпускного восьмого класса изготовили требуемую карту [66, С.30-31].

Сотрудничество Ф. У. Паркера с такими учителями, как В. С. Джекман, З. Бабер, Э. Дж. Райс доказывает, что он с большим энтузиазмом и тщательностью подходил к выбору педагогов в возглавляемой им нормальной школе. Важно, что это были не просто люди, хорошо знавшие свой предмет, но глубоко преданные своему делу педагоги-новаторы, которые активно продвигали свои идеи, в частности, через журнальные публикации и участие в работе различных профессиональных сообществ. Их имена вошли в историю американской педагогики.

Сам Ф. У. Паркер преподавал в школе психологию, педагогику, географию, которую он давал в междисциплинарной связке с историей. Его лекционный курс так и назывался «Структурная и физическая география в её взаимосвязи с историей». Судя по учебному плану 1895 года, в школе преподавались следующие дисциплины: математика, история образования,

основы детсадовского обучения, гражданская и политическая экономика, естественные науки, история, литература, искусство, живопись, скульптура, резьба по дереву, иллюстрация, физкультура, пение и музыка [66].

Как отмечалось выше, с точки зрения современной организационной структуры учебных заведений нормальная школа была чрезвычайно необычным заведением. Под одной крышей она объединяла не только общеобразовательную школу для детей и профессиональное училище для учителей, но и детский сад. Пионерка детсадовского движения в Чикаго Алис Х. Путман (Alice H. Putman) при поддержке Ассоциации детсадовского развития имени Ф. В. Фребеля (the Froebel Kindergarten Association) в течение многих лет возглавляла этот фронт педагогической работы в школе Ф. У. Паркера. Маленькие дети поступали в сад в возрасте четырёх лет и затем после двухгодичного пребывания в нём, переходили в первый класс. Отдавая дань профессиональному энтузиазму Алис Х. Путман, Ф. У. Паркер отмечает, что на протяжении двенадцати лет она не только преподавала студентам училища принципы работы с маленькими детьми, но и отвечала за сам детский сад, входивший в состав школы. По мнению педагога, наличие в структуре школы детского сада позволяло будущим учителям на практике понять, как принцип концентрации определяет вектор развития ребёнка с самого раннего возраста. К тому же столь разновозрастный контингент, по мысли Ф. У. Паркера, превращал само заведение в микромодель общества, приближал его к жизненным условиям сосуществования бок о бок людей разных поколений.

Важно подчеркнуть, что учащиеся, овладевавшие в паркеровской школе профессией педагога, не были разделены по специализации и практиковались в самых разных классах вести различные предметы. Как отмечалось во второй главе настоящей работы, сам Ф. У. Паркер был большим противником специализации по предметам, полагая, что она противоречит самой сути теории концентрации [115, С.395]. Он считал, что каждый учитель должен быть способен провести, например, урок физкультуры. Он должен уметь переключить учеников на другой вид деятельности в случае, если он видит,

что внимание детей рассеивается, предложив им, например, заняться пением. С сожалением Ф. У. Паркер отмечал, что огромные суммы тратятся на подготовку учителей предметников вместо того, чтобы направить эти средства на подготовку талантливых учителей, которые были бы способны вести все предметы.

Сопоставляя сводные тексты отчётов 1892-94-х годов о работе нормальной школы округа Кук, в которых Ф. У. Паркер описывал теоретические предпосылки, положенные им в основу организации педагогического процесса, и его основной труд «Беседы о педагогики» (1894), мы обнаруживаем большое число текстологических схождений [66]. Например, в отчётах он описывает базовые положения своей теории концентрации. Это доказывает то, что свои теоретические педагогические идеи, изложенные им в вышеупомянутой книге, он активно обдумывал и формулировал в ходе своей работы в нормальной школе округа Кук. Важно то, что выводы, изложенные Ф. У. Паркером в его педагогическом сочинении, были сформулированы им не только на основании его собственного педагогического опыта, но являлись результатом многолетнего наблюдения и анализа опыта других педагогов, обучавшихся и работавших под его началом в нормальной школе. За теоретическими положениями паркеровской теории концентрации стояла глубокая рефлексия над практическим опытом.

На наш взгляд, особая ценность теоретических воззрений педагога обусловлена тем, что они вырастали из многолетней непосредственной работы в классе. Всё то, о чём Ф. У. Паркер рассуждает в своих сочинениях, было опробовано им самим и его единомышленниками в нормальной школе округа Кук. Не случайно именно в чикагский период своей педагогической деятельности педагог пишет все свои основные труды. Помимо концептуальных «Бесед о педагогики» (1894) во время его работы в нормальной школе им были написаны «Учитель практик» (The Practical Teacher, 1884), «Курс арифметики» (Course in Arithmetic, 1884), «Как преподавать географию» (How to Teach Geography, 1885).

В 1899 году Паркер оставляет пост директора нормальной школы округа Кук и возглавляет открытую под него частную экспериментальную школу «Институт Чикаго» (The Chicago Institute), преподавание в которой основывалось на инновационных нетрадиционных методиках. Вместе с ним из прежней школы переходит тридцать учителей.

Значимую роль в профессиональной жизни Ф. У. Паркера этого периода сыграла филантроп и политическая активистка Анита МакКормик Блейн (Anita Eugenie McCormick Blaine, 1866-1954). По мнению М. Хафстада, А. Блейн заинтересовалась проблемами образования в силу ряда личных обстоятельств, которые обусловили её активную заинтересованность в педагогической инноватике Ф. У. Паркера [89, С.36]. Молодая и энергичная вдова, она была чрезвычайно предана своему единственному сыну и пеклась о его дальнейшей судьбе. Именно это особое внимание матери к благополучию и образованию Эммансa Блейна заставило её начать пристально присматриваться к чикагским школам, большинство из которых она нашла неудовлетворительными. В ходе этого пристального анализа качества школьного образования в её поле зрения попадает Ф. У. Паркер и его педагогическая деятельность. В 1897 году она отдаёт своего сына в паркеровскую школу округа Кук.

Анита МакКормик Блейн разделяла паркеровские принципы теории концентрации, основанные на педоцентристских убеждениях педагога. В 1899 году при её активном содействии и был основан «Институт Чикаго», главой которого был назначен Ф. У. Паркер. Институт включал в себя отделение, где готовили учителей, общеобразовательную школу и детский сад. К тому же в качестве его филиала на севере Чикаго была основана дополнительная общеобразовательная школа для детей этого района, продолжающая существовать и по настоящее время под именем «школа Френсиса Паркера».

Однако по иронии судьбы современная «школа Френсиса Паркера» в Чикаго весьма далека от демократического идеала общедоступности, являясь частным учебным заведением, обучение в котором стоит примерно сорок

тысяч долларов в год для школьников и около тридцати тысяч для детей детсадовского возраста.

3.3. Реализация педагогических идей Ф.У. Паркера в современной американской школе

Понятие «альтернативное образование» обычно используется в США В современной Америке существует несколько школ, носящих имя Ф. У. Паркера и строящих образовательный процесс на основе его педагогических идей. Это вышеупомянутая частная школа в г. Чикаго, Иллинойс; частная школа Ф. У. Паркера в г. Сан Диего, Калифорния; публичная чартерная школа в г. Девенс, Массачусетс; начальная публичная школа № 23 в г. Рочестер, Нью Йорк; публичная школа Ф. У. Паркера в г. Индианаполис, Индиана; публичная начальная школа в г. Квинси, Массачусетс. Все упомянутые школы не просто носят имя знаменитого педагога, но и стараются придерживаться его философии образования, объявляя себя преемницами американской прогрессивной педагогики. Хотя, конечно же, следует иметь в виду, что сравнивать эти школы не совсем корректно в силу того, что две из них принадлежат к сектору престижных частных школ с высокой платой за образование (годовая плата за обучение в школе в Сан Диего в среднем составляет 60 тысяч долларов в год), а другие паркеровские школы принадлежат к сектору бесплатного публичного образования. Таким образом, мы видим, что методы преподавания, разработанные педагогом более столетия назад, сегодня находят применение в школах совершенно разного уровня – от элитных до общедоступных публичных школ. Отметим, что попасть в частные школы Паркера в Чикаго и Сан Диего имеют возможность и дети из небогатых семей. Стараясь придерживаться паркеровского убеждения в том, что в классе должны быть ученики из разных социальных слоёв, вышеупомянутые частные школы предлагают детям из семей со скромным уровнем достатка возможность получить стипендию и учиться бесплатно. Так, в паркеровской школе в Сан Диего около 30 процентов учащихся обучаются на основе полученных грантов.

Независимой частной школой Ф. У. Паркера в Сан Диего издаётся «Паркер магазин», журнал, выходящий три раза в год и освещающий различные аспекты школьной жизни, комментируя их в свете паркеровского подхода к образованию [120]. Здесь нам представляется целесообразным более подробнее остановится на материалах, публикуемых в этом журнале, ибо они служат наглядным свидетельством того, как педагогические идеи полковника реализуются в рамках сегодняшнего образовательного процесса. Значимо, что паркеровская философия служит верным живым камертоном для выстраивания образовательной политики школы.

Так, например, название и содержание описываемого в номере зима-весна 2017 года нового курса по конструированию под названием «Think, Tinker, Make» (Думай, паяй, делай) звучит в духе паркеровской веры в важность взаимосвязи между умозрительной мыслью и её практической реализацией [98]. Остановимся подробно на описании этого курса. На наш взгляд, он является наглядным примером того, как современный курс, звучащий чрезвычайно инновационно даже для сегодняшней продвинутой американской школы 2017 года, буквально пронизан паркеровской философией и всецело построен на методах преподавания, предложенных полковником. Само название курса указывает на тесную связь между теоретическим знанием и его практическим применением. Денвер Гесс, преподающий этот курс, считает, что в современном мире очень важно развивать конструкторское мышление школьников на базе сформированных у них технических знаний. Убеждённость учителя в том, что школа должна вводить новые курсы, откликаясь на запросы времени, явно перекликается с паркеровскими представлениями о том, каким должно быть наполнение школьной программы. Реализация конструкторской задумки позволяет учащимся пройти поэтапно весь процесс от задумки и чертежа до воплощения, тестирования и доработки.

Следуя паркеровской установке на междисциплинарность, Денвер Гесс подчёркивает, что способность мыслить, как конструктор не ограничивается

сферой технической, а востребована фактически везде – при написании какого-либо текста, создании произведения искусства, проведения исторического исследования. Примечательна эта готовность учителя не ограничиваться рамками своего предмета, а думать о том, как навыки, полученные на его уроках, ученики смогут использовать и в других сферах.

По мнению педагогов из школы Паркера несмотря на то, что сегодня много говорится о том, что школа XXI века подразумевает развитие у детей креативного мышления и умения самостоятельно решать реально существующие проблемы, далеко не всегда ясно, как это осуществить на практике. Как отмечает заместитель директора школы Л. Эванс, конструкторское мышление (design thinking), развиваемое в рамках вышеупомянутого курса, как раз и есть тот навык, который оказывается весьма востребован везде, включая жизнь за пределами стен школы. К тому же занятия в рамках курса «Думай, паяй, делай» проводятся не в обычном классе, а в школьной лаборатории, оснащённой, например, 3-D принтерами и оборудованием для лазерной гравировки, что также соответствует паркеровской установке почаще выводить ребёнка за пределы привычных классов. В свободном доступе учеников коробки с инструментами и проводами, картон и бумага.

Даже надпись в лаборатории «Keep calm and create» (не шуми, а твори) написана согласно паркеровским представлениям о том, на основании какой мотивации следует поддерживать дисциплину в школе: шуметь не следует не из-за строгих предписаний и директив, а из-за понимания того, что ты можешь помешать другим заниматься делом. Обратим внимание на сам незапретительный характер этой дисциплинарной надписи (сравните с русским «Не шуметь!»).

Курс «Думай, паяй, делай» разделён на несколько блоков. Первый – «Конструирование: наука, математика, инжиниринг и технология» (Design in STEM: science, technology, engineering and mathematics). В рамках этого раздела ученикам даётся общая тема, например, «полёт», «скорость»,

«балансировка» и предлагается изготовить некий объект на эту тему из подручных материалов, которые находятся в свободном доступе в лаборатории. На этом этапе от учеников также ожидается, что они напишут лабораторный отчёт о ходе своей работы. Обратим внимание на то, что детям не даются никакие «готовые» инструкции относительно так, как и что они должны сконструировать.

Второй блок курса называется «Конструирование в гуманитарной сфере» (Design in Humanities). Ученикам предлагают самостоятельно выбрать какой-либо культурно значимый объект, связанный с регионом или культурой, сведения о которых они получили на уроках истории. Ученики проводят исследование и пишут эссе, в котором обосновывают свой выбор, затем при помощи программы для проектирования и моделирования они создают виртуальную модель выбранного ими объекта.

Обратим внимание на то, как паркеровское требование междисциплинарной взаимосвязи органично встроено в задание по проекту. Знания, полученные на уроках истории, интегрируются в технический по своей сути курс. Эта междисциплинарная «связка», выстроенная согласно паркеровской философии образования, очень актуальна в свете современной установки науки на сближение гуманитарных и технических областей знания. Не случайно одним из чрезвычайно актуальных направлений современных наук гуманитарного блока является «digital humanities» (гуманитарные науки в цифровом пространстве)

Третья часть курса называется «Проект души» (Passion project). Здесь ученикам предоставляется полная свобода в выборе темы проекта и его реализации в лаборатории. В этой части курса на первый план выходит свобода выбора ребёнка. Важно, что в рамках этого блока ученики овладевают не только непосредственными навыками конструирования, но развивают способность принимать самостоятельное решение и выбирать способ его воплощения. Отметим, что оборудование лаборатории не ограничивает фантазию детей, не склонных заниматься техникой. Здесь есть, например, и

программируемая вышивальная машинка, и музыкальные установки, при помощи которых можно писать музыку.

Но в современных паркеровских школах пристальное внимание уделяется не только интеллектуальному развитию детей, но и воспитанию в них чувства социальной взаимосвязи. Следуя ритуалу, установленному ещё самим Ф. У. Паркером, каждый понедельник утром ученики первых четырёх классов собираются на ритуальное поднятие флага. На этом общем собрании именинников поздравляют с днём рождения, анонсируют мероприятия и объявляют результаты их проведения и, конечно же, хором произносят слова этического кодекса школы: «Всегда стараться сделать всё, как можно лучше», «уважать людей и их собственность», «почитать правду», «инвестировать в будущее», «ценить школьные правила, её наследие и помнить про личную ответственность каждого», «обогащать мир для всеобщего блага». Во времена Ф. У. Паркера совместное повторение этого кодекса школы было призвано положительно повлиять на поведение проблемных учеников. Сейчас же кодекс произносится не только как дань школьной традиции и самому Ф. У. Паркеру, но и возможность ощутить единение с другими на основе общих морально-этических принципов. Установка на создание сплочённого коллектива продолжает поддерживаться и поныне. Кстати, современные паркеровские школы стараются максимально поддерживать связи как с родителями учеников (вспомним здесь известное паркеровское убеждение, что обучение ребёнка не должно распадаться на две несвязанные части – школьное и домашнее внешкольное), так и с бывшими выпускниками школы. Развитие духа сплочённости и единения продолжает быть значимым и для современных школ Ф. У. Паркера.

Современные паркеровские школы хранят верность и установке на включение в программу большого числа арт-классов. Например, в течение всех лет пребывания в школе в Сан Диего – от детского сада до выпускного класса – ученики активно вовлечены в творческий процесс. Здесь на выбор учеников предлагается очень широкий спектр творческих занятий – от

традиционного рисования до моделирования одежды и литья бронзовых скульптур.

Но не только в дорогих частных паркеровских школах активно применяются методы педагога. Например, по-паркеровски преподаются предметы в общедоступной публичной чартерной школе в Девенсе. «Чартерные школы занимают особое место в системе среднего образования и являются одной из основных форм современного альтернативного образования в США. Социальная миссия и широкий спектр образовательных подходов существенно отличают чартерные школы от традиционных школ» [9]. Школой издаётся журнал «Паркер Уей» (The Parker Way). Школа ориентирована не только на паркеровский подход к обучению детей, но и продолжает паркеровские традиции в сфере подготовки педагогических кадров, в основе которых лежит убеждение педагога в том, что талантливый учитель никогда не прекращает учиться сам. В весеннем выпуске вышеупомянутого журнала в 2016 году опубликованы материалы под говорящим названием «Teachers as Learners» (Учителя как ученики) [141]. В школе действует программа по подготовке учителей (The New Teachers Collaborative), сотрудничающая с другими школами, придерживающихся принципов прогрессивного образования. В рамках этой программы в школе ежегодно проходят профессиональную переподготовку около десяти учителей, которые осваивают новые методы преподавания, основанные на паркеровском «learn by doing» (обучение через делание) принципе. Участники программы, к каждому из которых прикрепляется наставник, вовлечены в совместное преподавание и групповые обсуждения педагогических кейсов. Таким образом, в рамках этой программы повышения квалификации педагоги активно учатся друг у друга. Профессиональная саморефлексия, стремление к профессиональному росту и корпоративной солидарности – паркеровские педагогические ценности, вокруг которых строится программа.

В паркеровских школах продолжаются и эксперименты по обучению в одном классе учеников разных возрастных групп, что, по мнению самого Ф.

У. Паркера, учит детей толерантному отношению к друг другу, развивает понимание инаковости окружающих тебя людей и стремление помогать ближнему. Один из таких экспериментов описан в статье С. Миллера «Разновозрастный класс: взгляд изнутри» от 29 мая 2017 года в газете Антлантик Дейли [110]. Практика смешивать детей из разных классов начальной школы была весьма популярна в Америке в 1990 годы. Но в эпоху 2000-х с введением более стандартизованных тестов она стала менее распространённой. Однако и сейчас увидеть смешанные разновозрастные классы в начальной школе можно в ряде американский учебных заведений, работающих по нетрадиционным методикам. Но для более старших классов подобный эксперимент не типичен. В паркеровской школе в Девансе это практикуется, и в одном классе можно увидеть учеников из 7, 10 и 11 классов (всего в типичной американской публичной школе 12 уровней (классов)).

Автор статьи отмечает, что учителя паркеровской школы в Девансе убеждены, что жёсткое деление детей на классы по возрасту противоестественно и противоречит тому, как дети взаимодействуют в реальной жизни. В их доводах явно угадывается паркеровское убеждение в том, что организация школьного обучения должна быть максимально приближена к естественным внешкольным условиям детской жизни. Учителя из школы Деванса отмечают, что в обычной жизни, например, в спортивных командах дети активно взаимодействую с ребятами другого возраста. Помещая в один класс детей по принципу возраста, мы не принимаем во внимание того, что интеллектуальное и эмоциональное развитие и образовательные потребности одновозрастных детей могут варьироваться весьма ощутимо. Педагоги из паркеровской школы уверены, что взаимодействие более младших и старших детей в рамках учебного процесса развивает навыки коллективной работы, ответственность за себя и других, способность выступать в качестве лидера. По мнению учителя математики Дона Крейна, не стоит бояться, что для более старших учеников совместный

урок окажется более простым. Так, даже одну и ту же задачу можно попросить учеников решить разными способами, соответствующими их уровню.

Ещё одно неоспоримое преимущество, которое видят учителя паркеровской школы в смешанных классах, состоит в том, что отстающие дети, оставшиеся на второй год, продолжают на уроках взаимодействовать со своими прежними одноклассниками и не чувствуют себя «переростками», оказавшимися среди более младших детей. Это особенно актуально для паркеровской школы в Девенсе, так как эта школа находится не в самом благополучном с социальной точки зрения районе, и здесь много учеников, которым приходится повторять обучение в одном и том же классе. К тому же ощущение поддержки более старших учеников и чувство принадлежности к коллективу очень важно для детей из семей эмигрантов, для которых английский язык не является родным.

Как отмечает С. Миллер, распространению практики смешивать классы мешает отсутствие полновесных научных исследований, в ходе которых были бы тщательно протестированы результаты подобного типа обучения [110]. Все имеющиеся на сегодняшний момент исследования датируются 1990 годами. Согласно этим данным, дети, обучавшиеся в смешанных классах, демонстрировали примерно такой же уровень развития знаний, умений и навыков, как и дети из одновозрастных классов. Специалист в сфере образования, Сандра Стоун считает, что результаты исследования нельзя считать действительными, так как проводились они в основном в малокомплектных сельских школах, в которых разновозрастные классы были скорее результатом нехватки финансирования, чем осознанной педагогической философией. В этих школах не было учителей, которые были бы специально подготовлены для работы в разновозрастных классах. К тому же проводились эти исследования лишь в начальных классах.

Основной вопрос, который волнует современных американских учителей, придерживающихся идеалов прогрессивного образования, состоит в том, как инкорпорировать методы прогрессивного демократического

обучения, изложенные, в частности, в трудах Паркера, в современную систему образования, заточенную под стандартизацию. Показательна в этом контексте статья «В поисках зазоров: прогрессивное демократическое образование в эпоху стандартизации», написанная учителями паркеровской школы в Чикаго [134]. Удивительно, что проблематика, которая освещается авторами этой статьи, весьма близка тем вопросам, которые ставил в своих трудах Ф. У. Паркер, критикуя современную ему систему образования.

Основная проблема – несоответствие школьной системы образования демократическим идеалам и практикам. Как указывает название статьи, в современных условиях творческий учитель должен стремиться искать «зазоры» в стандартизованной системе образования, чтобы через них в классы проникал живой дух творчества и свободы мышления. По мнению авторов статьи Э. Шанти, Дж. Брэдбери и Дж. Гарднера, обсуждение проблем, спровоцированных тотальной установкой на стандартизацию школьного образования, часто подменяется скандированием лозунга «Высокие стандарты для всех учащихся» (High standards for all students).

Однако, как подчёркивают авторы статьи, в этом лозунге сторонников стандартизации явно звучит игнорирование индивидуальных различий, местных особенностей, инициативы учеников и учителей, которые хотят сами формировать образовательную среду своей школы. У всё большего числа директоров школ, педагогов и родителей возникает закономерный вопрос, насколько демократичен по своей сути тотальный контроль над образованием детей в форме диктуемых извне программ и тестов. К тому же, как отмечают авторы статьи, зачастую эти образовательные стандарты разрабатываются людьми, которые не имеют к образованию прямого отношения. Эта критика поразительно напоминает протест Ф. У. Паркера против власти школьных комитетов, члены которых были весьма далеки от понимания педагогики как особой науки.

Авторы статьи также отмечают, что весьма сомнительно, что стандартизованное образование способно подготовить креативно мыслящих

инициативных людей. Действительно, в современном профессиональном мире не менее, чем в паркеровские времена востребовано умение находить креативные решения и мыслить не по шаблону. В постиндустриальном информационном обществе доступ к информации имеют большинство людей. Сама по себе информация уже не представляет той ценности, которой она обладала всего лишь несколько десятилетий назад. На первый план выходит не владение информацией, доступ к которой максимально облегчён, а креативная способность находить новые нестандартные решения на основе этой информации. В этом контексте вышеизложенное паркеровское понимание целей образования звучит чрезвычайно актуально и злободневно.

Авторы статьи рассказывают о проекте, организованном бостонской публичной школой Мишн Хилл Скул (Mission Hill School), который поддержала паркеровская школа в Чикаго. Мишн Хилл Скул известна ориентацией на идеи прогрессивного образования, на основе которых учителя стараются выстраивать образовательный процесс в этом учебном заведении. В рамках этого проекта была сделана серия коротких документальных видео «A Year at Mission Hill» (Год в школе Мишн Хилл) и документальный фильм «Good Morning Mission Hill, the Freedom to Teach, the Freedom to Learn» («С добрым утром Мишн Хилл: свобода учить и свобода учиться»). В апреле 2014 года школа организовала ряд мероприятий, на которых демонстрировались и обсуждались отснятые материалы. Название этого документального фильма отражает одну из ключевых идей Ф. У. Паркера о том, что несвободный учитель, задавленный формальными требованиями, не может научить детей быть свободными гражданами демократической страны.

Насколько может быть несвободен учитель в современной школе доказывает история одной учительницы, изложенная в статье «В поисках зазоров: прогрессивное демократическое образование в эпоху стандартизации» [134]. Учительница рассказывает, как сама администрация её школы в отношении учеников говорит о необходимости «индоктринировать» (indoctrinate) детей, то есть внушить им ряд готовых

представлений, которые не вызывали бы возражения и попытки их переосмыслить. Когда же она попыталась на уроках истории отойти от школьного учебника и прочитать с учениками тексты об американских лагерях для интернированных американцев японского происхождения, образованных на территории страны после налета на Перл-Харбор, некоторые родители и ученики обвинили её в антиправительственных и антиамериканских настроениях. Администрация школы, пригрозив учительнице увольнением, посоветовала ей не отходить от школьного учебника, сославшись на то, что свободно мыслить и черпать информацию из разных источников ученики буду учиться в колледже и университете. В контексте этой истории очевидно, что паркеровский призыв не ограничиваться учебниками и использовать дополнительный материал, показывая ученикам разные подходы и точки зрения на один и тот же вопрос, и сегодня многими консервативными педагогами считается слишком революционным. Очевидно, что в контексте современного стандартизованного образования с его дискуссионными с точки зрения демократических свобод нормами педагогическая философия Ф. У. Паркера звучит злободневно и актуально.

Анализируя опыт применения паркеровских методов в различных по своему статусу учебных заведениях современной Америки, мы видим, что как в элитной частной школе, так и в публичной школе с большим количеством детей из неблагополучной среды, педагогические наработки Ф. У. Паркера могут быть эффективно использованы для решения различных образовательно-воспитательных задач. Сам факт, что идеи полковника работают в столь разнородных контекстах, свидетельствует об универсальном характере паркеровской педагогики. Несмотря на то, что во многом его идеи были продуктом своего времени и ориентировались на решение проблем, стоявших перед образованием конца XIX века, паркеровская педагогика может продуктивно применяться для решения современных образовательных задач. И в этом смысле она сродни великим произведениям прошлого, которые

будучи созданными в определённый исторический момент, сквозь века продолжают будоражить воображение людей, вызывая сильное эстетическое переживание.

Выводы по главе 3

Период работы Ф. У. Паркера в городе Квинси в штате Массачусетс охватывает 1875 - 1879 годы. В XIX веке развитие школьной системы в городе Квинси было тесно связано с влиянием на общественную жизнь региона политических деятелей из семьи Адамсов. За годы работы в Квинси, где под его руководством находилось сорок учителей и 1600 учеников, Ф. У. Паркер кардинальным образом изменил образовательные программы, методы преподавания и учебные материалы. Вместо монотонного зазубривания и бездумного повторения заученного материала он ввёл метод открытого диалога, который настраивал ребёнка на понимание того, что знание — это скорее динамичный процесс, чем статичный результат. Изменения в школьных программах Квинси касались всех дисциплин. Ф. У. Паркер и сам преподавал в разных классах, вверенных ему школ, ибо считал, что овладение педагогическим мастерством никогда не может быть завершено.

В качестве значимой составляющей метода Квинси Ф. У. Паркер выделял активную работу с учителями, от которых, по его словам, он и сам многое взял. Свободу действий, которую он получил от школьного комитета, педагог делегировал учителям своих школ, потребовав от них взамен тщательное изучение своего ремесла, оригинальность мысли, творческий подход, пытливую наблюдательность, готовность внедрять педагогические инновации. Установка на интегративность и целостность проповедовалась Ф. У. Паркером как один из основных принципов метода Квинси. Интегративный

подход мыслился им весьма широко и не ограничивался идеей междисциплинарных связей между различными предметами.

Свои педагогические инновации Паркер продолжает внедрять в ходе дальнейшей работы на посту суперинтенданта публичных школ Бостона (1880 – 1883), а затем и директора нормальной школы округа Кук в Чикаго (1883 – 1899). В период с 1899 по 1901 гг. он был основателем и директором Института Чикаго, который в 1901 году был переименован в школу образования Университета Чикаго (the University of Chicago School of Education).

Нормальная школа округа Кук (Cook County Normal School) была учебным заведением по подготовке учителей для местных школ. В структуру этого учреждения помимо отделения для подготовки учителей входила и обычная школа для детей. Под руководством Ф. У. Паркера она превратилась в ведущий центр прогрессивного образования в стране. Именно здесь педагог смог воплотить многие идеи не только по образованию детей, но и по подготовке учителей, готовых работать в новом формате.

Ф. У. Паркер неоднократно проговаривал, что невозможно добиться улучшения качества образования в публичных школах без наличия учебных заведений, готовящих на серьёзной основе будущих учителей к их профессии. По словам Ф. У. Паркера, есть всего лишь один способ сделать школьные предметы ценностно ориентированными на жизнь детей и формирование их личности – это обеспечить качественную подготовку образованных и преданных своему делу учителей. В этой связи, очевидно, что делу подготовки учителей Ф. У. Паркер отдавался с таким же пылом, как и к обучению и развитию самих школьников. Для него эти два аспекта были неразрывно связаны.

Особое значение в нормальной школе придавалось так называемому естественно-научному повороту в программе. Ф. У. Паркер неоднократно подчёркивал, что именно естествознание, позволяющее ребёнку познать суть

природных процессов, является то сферой, в которой научные представления о мире непосредственно соприкасаются с его бытовой жизнью.

Сотрудничество Ф. У. Паркера с такими учителями, как В. С. Джекман, З. Бабер, Э. Дж. Райс доказывает, что он с большим энтузиазмом и тщательностью подходил к выбору педагогов для преподавания в возглавляемой им нормальной школе. Это были не просто люди, хорошо знавшие свой предмет, но глубоко преданные своему делу педагоги-новаторы, которые активно продвигали свои идеи, в частности, через журнальные публикации и участие в работе различных профессиональных сообществ. Их имена вошли в историю американской педагогики.

Учащиеся, овладевавшие в паркеровской школе профессией педагога, не были разделены по специализации и практиковались в самых разных классах вести различные предметы. Сам Ф. У. Паркер был большим противником специализации по предметам, полагая, что она противоречит самой сути теории концентрации.

Свои теоретические педагогические идеи, изложенные им в «Беседах о педагогике», он активно обдумывал и формулировал именно в ходе своей работы в нормальной школе округа Кук. Выводы, изложенные Ф. У. Паркером в его педагогическом сочинении, были сформулированы им не только на основании его собственного педагогического опыта, но являлись результатом многолетнего наблюдения и анализа опыта других педагогов, обучавшихся и работавших под его началом в нормальной школе. За теоретическими положениями паркеровской теории концентрации стояла глубокая рефлексия над практическим опытом.

В 1899 году Ф. У. Паркер оставляет пост директора нормальной школы округа Кук и возглавляет открытую под него частную экспериментальную школу «Институт Чикаго» (The Chicago Institute), преподавание в которой основывалось на инновационных нетрадиционных методиках. Вместе с ним из прежней школы переходит тридцать учителей.

В современной Америке существует несколько школ, носящих имя Ф. У. Паркера и строящих образовательный процесс на основе его педагогических принципов. Это частная школа в г. Чикаго, Иллинойс; частная школа в г. Сан Диего, Калифорния; публичная чартерная школа в г. Девенс, Массачусетс; начальная публичная школа № 23 в г. Рочестер, Нью Йорк; публичная школа в г. Индианаполис, Индиана; публичная начальная школа в г. Квинси, Массачусетс. Все упомянутые школы не просто носят имя знаменитого педагога, но и стараются придерживаться его философии образования, объявляя себя преемницами американской прогрессивной педагогики.

В контексте современного стандартизованного образования, с его дискуссионными с точки зрения демократических свобод нормами, педагогические идеи Ф. У. Паркера звучат злободневно и актуально.

Анализируя опыт применения паркеровских методов в различных по своему статусу учебных заведениях современной Америки, мы видим, что как в элитной частной школе, так и в публичной школе с большим количеством детей из неблагополучной среды, педагогические наработки Ф. У. Паркера могут быть эффективно использованы для решения различных образовательно-воспитательных задач. Сам факт, что идеи полковника работают в столь разнородных контекстах, свидетельствует об универсальном характере паркеровской педагогики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В результате проведённого исследования сформулирован ряд выводов. В ходе изучения историко-педагогических трудов, посвящённых вопросам прогрессивного образования, было обнаружено, что понятия «прогрессивизм», «прогрессивное образование», «педагогика прагматизма» часто сближаются и используются как синонимы. Однако подобная практика использовать эти понятия как взаимозаменяемые требует определённой оговорки, так как само движение за прогрессивное обучение (the movement for progressive education) в рамках американской образовательной парадигмы

последней трети XIX - начала XX века было очень многогранным, «пёстрым», по сути, не поддающимся строгой унификации.

Для англоязычной историко-педагогической мысли типично убеждение в том, что речь следует вести не столько о едином движении, сколько о группе движений (или даже «коалиций»), развивающихся вокруг схожих педагогических идей и говорящих на схожем педагогическом «языке». Таким образом, понятие «progressive education» (прогрессивное образование) является обобщающим для целого ряда схожих, но всё же неидентичных педагогических течений рубежа веков.

Признавая неоднородность течений, объединённых под понятием прогрессивного образования, в настоящей работе мы всё же выделяем ряд схожих черт, которые позволяют отнести эти течения (пусть и с определённой долей неизбежной схематизации) к общей образовательной парадигме. В ходе анализа отечественных и зарубежных трудов были выделены следующие черты: 1) акцент на «обучение в процессе деятельности», строящееся вокруг ориентированных на практику и жизненные потребности проектов; 2) приоритет опытного или эмпирического обучения; 3) провозглашение целью воспитания самореализации индивида через удовлетворение его прагматических потребностей; 4) разработка интегрированных учебных планов и программ, организованных тематически; 5) адаптация обучения под индивидуальные нужды учеников; 6) смещение цели обучения с механистического запоминания к активному пониманию и деятельности; 7) развитие критического мышления и способности самостоятельно решать актуальные задачи; 8) внедрение коллективных проектов; 9) акцентировка социального аспекта образования, связанного с продвижением демократических ценностей и усилением социальной ответственности; 9) признание значимости проектной деятельности, организованной вокруг какой-либо социальной проблематики; 10) включение в образовательный процесс волонтёрской общественной работы и социально ориентированных проектов; 11) наполнение учебных дисциплин содержанием,

ориентированным на выработку навыков, востребованных обществом в будущем; 12) установка на непрерывность образования, как целостного пожизненного процесса; 13) отказ от традиционной системы оценивания успеваемости учащихся; 14) отказ от точки зрения на учебники, как на единственный источник знаний; 15) акцент на развитии общеобразовательных навыков, вместо сфокусированности на специальных знаниях в рамках отдельных дисциплин; 16) взгляд на школу, как на модель общества, в котором каждый может развить свои индивидуальные задатки и преуспеть по-своему; 17) включение в школьную проблематику вопросов, которые раньше в неё не входили (профессиональное образование, развитие у учеников эстетического восприятия и социальной осознанности их деятельности).

Говоря о хронологических рамках движения за прогрессивное обучение в американском контексте, в качестве временных границ традиционно выделяют последнюю треть XIX века, как время становления идей прогрессивного образования, и 1950-е гг., как период «заката» американского прогрессивизма. Особо отмечают 1920-е годы, как время «расцвета» прогрессивного образования. В работе доказано, что как зарождение прогрессивного образования, так и его спад, тесно связаны с разнообразными социально-политическими изменениями, происходившими в США на разных исторических этапах. В ходе комплексного анализа причин становления и упадка прогрессивной педагогики была вскрыта и проиллюстрирована связь образовательных реформ с широкими социокультурными, политическими, экономическими контекстами, обнажена корреляция между образовательной политикой и господствующей государственной идеологией США конца XIX - начала XX.

В работе показано, что поиски инновационных педагогических решений, отвечавших запросам нового времени, были во многом «заряжены» прагматистским пониманием природы знания, истины и самого процесса познания. Прогрессивные педагогические подходы и идеи Ф. У. Паркера не были исключением и перекликались с целым рядом концептуальных

положений философии прагматизма. Сопоставительный анализ педагогических размышлений Ф. У. Паркера, сформулированных им в «Беседах о педагогике», с прагматистскими концепциями, выдвинутыми в трудах У. Джемса, Дж. Дьюи, Ч. Пирса, показал глубинную связь идей педагога с философией прагматизма.

В работе доказано, что распространение идей прагматизма не только в сфере образования, но и в иных социокультурных контекстах, неизбежно влекло за собой актуализацию практической ориентации американской школы в целом. Примат практицизма, типичный для философии прагматизма, был одновременно продуктом и стимулом к развитию мировоззренческих принципов нового времени, способствующих активизации традиционной установки американской школы на практичность, получившей к концу XIX века новое обоснование и содержательное наполнение.

В послевоенной Америке, пережившей Гражданскую войну между Севером и Югом, дело народного образования, которое должно было дать обновлённой демократической стране новых граждан, осознавалось как масштабная национальная задача. На примере трудов Ф. У. Паркера показано, что после Гражданской войны в Америке начинает активно продвигаться значимая для прогрессивизма мысль о том, что образование призвано воспитывать достойных граждан нового общества, пропагандируя идею национальной идентичности. Будучи человеком своего времени, принимавшим активное участие в бурных исторических событиях и ратовавшим за будущее своей страны, Ф. У. Паркер не мог не разделять точки зрения на школьное образование как на дело национальной важности.

На волне этих обновленческих настроений, в основе которых лежало убеждение в том, что новой поствоенной стране нужна новая школа, обоснованной критике начинает подвергаться традиционная система, в центре которой был учитель, относившийся к умам учеников, как к пустым «контейнерам», подлежащим заполнению знаниями из авторитетного источника. На смену монотонной деятельности заучивания педоцентрическая

педагогика с её новыми представлениями о ребёнке, сформировавшимися под влиянием идеологии романтизма, принесла новые методы, адаптированные под потребности ученика. Согласно паркеровской теории концентрации, положительное развитие ребёнка видится как результат актуализации заложенного у него внутри потенциала, а не как следствие заполнения учителем «пустого сосуда» детского сознания с целью преодолеть его изначальную недоразвитость и несовершенство, проистекающих из врождённой греховности человека.

Поиск новых образовательных перспектив заставил обратится многих американских педагогов-новаторов к опыту европейской педоцентрической педагогики, сформулированному в трудах Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, И. Ф. Гербарта, Ф. В. Фребеля. На формирование собственной педагогической платформы Ф. У. Паркера значительное влияние оказало его знакомство с европейским педагогическим опытом, который он получил в ходе своего обучения в Германии. В исследовании показано, что если у И. Г. Песталоцци Ф. У. Паркер многое берёт в плане развития инновационных методов обучения, то идеи Ф. В. Фребеля повлияли на его концепцию ребёнка. Ф. У. Паркеру импонирует песталоццианская модель наглядного урока, которую он совмещает с активизацией самостоятельной деятельности, предлагаемой Ф. В. Фребелем. Через приобщение к песталоццианству он не только изучал европейские образовательные традиции, но и осмыслял их новаторское применение у себя на родине другими педагогами.

У И. Ф. Гербарта Ф. У. Паркер заимствует идею концентрации знаний и междисциплинарной корреляции предметов. Сопоставительный анализ опыта этих двух педагогов раскрывает, что Ф. У. Паркер применяет концепцию И. Ф. Гербарта к разработке учебного плана, модифицируя её под свои педагогические воззрения. Многое взяв из концепции И. Ф. Гербарта, Ф. У. Паркер подвергает её значительной переработке, выделив географию в качестве оптимального предметного «поля», в сфере которого продуктивно осуществлять объединение различных идей и наблюдений. Согласно

паркеровской теории концентрации экономия внутренней энергии ученика достигается за счёт интердисциплинарного объединения предметов в блоки, оптимизации методов преподавания, которые должны быть адаптированы под нужды ученика, активизации самостоятельной деятельности детей. В ходе изучения паркеровского наследия показано, что особое значение в паркеровской школе придавалось так называемому естественнонаучному повороту в программе. Паркер полагал, что именно естествознание, позволяющее ребёнку познать суть природных процессов, является то сферой, в которой научные представления о мире непосредственно соприкасаются с его бытовой жизнью.

Ключевым принципом песталоццианской концепции образования является принцип природособразности, согласно которому естественное обучение детей, вытекающее из их естественных потребностей и возможностей, должно лишь следовать за самой природой, а не мешать ей. В романтической трактовке И. Г. Песталоции, воспринятой Ф. У. Паркером, искусство воспитателя подобно искусству садовода, который создаёт благоприятные условия, чтобы растение могло воплотить заложенные в нём Создателем силы. Паркеровское понимание природосообразности очень близко песталоццианской трактовке. В исследовании доказано, что паркеровское убеждение в правомерности целостного подхода к ребёнку явно пересекается с песталоццианским убеждением в необходимости воспитывать «всего человека», развивая способности «головы», «сердца» и «рук» и избегая традиционного «перекоса» в сторону лишь интеллектуального развития. В свою очередь показано, что холистический подход к воспитанию самого И. Г. Песталоции восходит к мыслям Ж.-Ж. Руссо о необходимости развивать физические задатки и чувственные способности ребёнка в процессе игры и прогулок на лоне природы.

Вслед за Ф. В. Фребелем Ф. У. Паркер придавал огромное значение воспитанию детей дошкольного возраста. В ходе сопоставительного анализа в работе показано, что паркеровским педагогическим идеям была очень близка

идея Ф. В. Фребеля о том, что дошкольники получают знания посредством непосредственной деятельности с чувственно воспринимаемыми формами. Ф. У. Паркеру была созвучна и глубокая религиозность Ф. В. Фребеля, верившего в божественное единство всего сущего. Анализ паркеровских «Бесед о педагогике» показал, что ребёнок сравнивается Ф. У. Паркером с Богом через акцентировку детской креативности, которая, по мнению, педагога есть ведущая сила и самая большая радость в детской жизни. Убеждение в том, что обучение может приносить радость, неразрывно связано с его верой христианина. По мысли Ф. У. Паркера, традиционное образование не только шло неверным методологическим путём, но и отрицало радость живой антидогматичной веры в Бога.

Как глубоко верующий христианин, Ф. У. Паркер был убеждён, что школьное образование должно фокусироваться не только на знаниях, умениях и навыках, но и на необходимости учить ребёнка делать правильный морально-этический выбор между добром и злом. Согласно его точке зрения, добро изначально присуще человеческой природе.

И И. Г. Песталоцци и Ф. В. Фребель и Ф. У. Паркер уделяли много внимания преподаванию искусства, которое включается ими как обязательный предмет в программы. В работе доказано, что в американском педагогическом контексте именно Ф. У. Паркер, во многом под влиянием романтической идеологии, активно вводит в педагогический дискурс образ художника как типаж идеального ученика. Согласно паркеровским идеям в процессе занятия искусством у ребёнка активизируется его природная способность наблюдать и познавать окружающую реальность через чувственное восприятие.

К тому же Ф. У. Паркер понимал и значимость ремесленной стороны искусства. Он полагал, что занятие искусством развивает стремление ребёнка самому производить некий готовый продукт, являющийся материальным воплощением его непосредственных наблюдений и самостоятельной

деятельности, и тем самым способствует его подготовке к будущей трудовой жизни и выполнению определённых социальных ролей.

В работе показано, что если классическая модель образования была ориентирована на прошлое, на воспроизведение и закрепление уже существующего, то прогрессивистская парадигма была устремлена в будущее и ориентировалась на создание нового. Для Ф. У. Паркера эта ориентация прогрессивистского образования на будущее была связана с христианским представлением об устремлённости человеческого бытия в будущее, к всеобщему воскресению и установлению Царства Божия.

В рамках педоцентристского подхода Ф. У. Паркера особое значение получает свобода индивида, которой полностью были лишены ученики в классической парадигме образования. Традиционное образование Ф. У. Паркер считал образованием «ограничения», несовместимым с демократическими принципами, и противопоставлял ему новое образование «свободы». Для Ф. У. Паркера свобода – «цель человечества». В ходе исследования раскрыто паркеровское понимание свободы, которую он трактовал во многом в христианском ключе. Согласно убеждениям Ф. У. Паркера, выявленным в ходе исследования его педагогических трудов, обрести свободу можно лишь следуя законам Бога и повинуясь им. Это послушание инстинктивно и естественно, ибо само собой возникает и идёт из сердца ребёнка, развивающегося согласно божественному замыслу.

Выявлено, что, его теория концентрации во многом возникает на пересечении идей европейской педоцентристской педагогики, философии прагматизма, идеологии романтизма, его протестантских убеждений, веры в демократию и особого интереса к естествознанию.

В ходе сопоставительного анализа теоретических трудов Ф. У. Паркера и его педагогической деятельности в исследовании доказано, что свои теоретические педагогические идеи Ф. У. Паркер активно обдумывал и формулировал именно в ходе своей практической педагогической работы в

школе; за теоретическими положениями его теории концентрации стояла глубокая рефлексия над богатым практическим опытом.

За годы (1875 - 1879) работы в Квинси в штате Массачусетс, где под его руководством находилось сорок учителей и 1600 учеников, Ф. У. Паркер кардинальным образом изменил образовательные программы, методы преподавания и учебные материалы. Изменения в школьных программах Квинси касались всех дисциплин. Ф. У. Паркер и сам преподавал в разных классах, вверенных ему школ, ибо считал, что овладение педагогическим мастерством никогда не может быть завершено. Установка на интегративность и целостность проповедовалась Ф. У. Паркером как один из основных принципов метода Квинси. В работе показано, что интегративный подход мыслился им весьма широко и не ограничивался идеей междисциплинарных связей между различными предметами.

Возглавляя нормальную школу округа Кук, Ф. У. Паркер акцентировал, что невозможно добиться улучшения качества образования в публичных школах без наличия учебных заведений, готовящих на серьёзной основе будущих учителей к их профессии. Его убеждение в том, что педагогика является наукой и искусством одновременно, которому следует серьёзно обучаться в специальных заведениях, воплотилось в чикагский период в его педагогической деятельности по подготовке учителей, к которой он относился с таким же пылом, как и к обучению и развитию самих школьников. Для него эти два аспекта образования были неразрывно связаны.

В современной Америке существует несколько школ, носящих имя Ф. У. Паркера и строящих образовательный процесс на основе его педагогических принципов. Анализ опыта применения паркеровских методов в различных по своему статусу учебных заведениях современной Америки показал, что как в элитной частной школе, так и в публичной школе с большим количеством детей из неблагополучной среды, педагогические наработки Ф. У. Паркера могут быть эффективно использованы для решения различных образовательных задач. Сам факт, что идеи Ф. У. Паркера работают в столь

разнородных контекстах, свидетельствует об универсальном характере его педагогики.

Выполненное исследование не претендует на исчерпывающее решение всего спектра вопросов, связанных с педагогическим наследием Ф. У. Паркера. Дальнейшего детального изучения требует опыт реализации педагогических идей Ф. У. Паркера в современной американской школе. Интересными и продуктивными могут быть детальные компаративистские исследования, нацеленные на сопоставление педагогических воззрений Ф. У. Паркера с педагогическими подходами других американских педагогов-новаторов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Андреева, Е.В. К вопросу о философских основах педагогики прагматизма / Е.В. Андреева // Вопросы воспитания: теория и практика. – 2005. – Вып. 13. – Пятигорск: ПГЛУ. – С. 3-8.
2. Арьес, Ф. Ребенок и семейная жизнь при старом порядке / Ф. Арьес. – Екатеринбург: Изд-во Уральского университета, 1999. – 416 с.
3. Бим-Бад, Б.М. Очерки по истории и теории педагогики / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 271 с.
4. Бим-Бад, Б.М. И. Г. Песталоцци: концепция развивающего обучения / Б.М. Бим-Бад // Советская педагогика. – 1986. - № 3. – С. 105-109.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогическая антропология: Учебное пособие / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 576 с.
6. Блонский, П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: в 2-х т. / П.П. Блонский. – М.: Педагогика, 1979. – Т.1. – 304 с., Т.2. – 399 с.
7. Богомолова, М.И. Межнациональное воспитание детей: Учебное пособие / М.И. Богомолова, Л.М. Захарова. – М.: Флинта, 2011. – 296 с.
8. Богуславский, М. В. Перспективы развития историко-педагогического знания / М. В. Богуславский, К.Ю. Милованов // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – № 3(30). – С. 25-32.
9. Бокова, Т. Н. Чартерные школы как форма альтернативного образования в США / Т. Н. Бокова // Отечественная и зарубежная педагогика. - 2016. - №1 (28). - С. 122 - 130.
10. Боуэн, Д. История западного образования. Западная Европа эпохи модерна и Новый Свет: монография / Д.Боуэн; пер. с англ. и вступительная статья В.В. Платонов. – М.: ВНИИ геосистем, 2013. – 370 с.
11. Введение в философию: Учебное пособие для вузов / Авт. колл.: И. Т. Фролов и др. – М.: Республика, 2003. – 609 с.

12. Вендровская, Р. Б. Прогрессивизм в США 20-30-х гг. XX в. / Р. Б. Вендровская // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2003. – № 5. – С. 85-90.
13. Гербарт, И. Ф. Избранные педагогические сочинения. В 2-х т. Т. 1 / И. Ф. Гербарт; ред. перевода и прим. Г. П. Вейсберга. – М.: Учпедгиз, 1940. – 292 с.
14. Гербарт, И.Ф. Общая педагогика, выведенная из цели воспитания / И.Ф. Гербарт // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 332-352.
15. Джуринский, А.Н. История зарубежной педагогики: Учебное пособие / А.Н. Джуринский. – М.: ФОРУМ-ИНФРА-М, 1998. – 272 с.
16. Дмитриев, Г.Д. История теоретических исследований содержания образования в США / Г.Д. Дмитриев // Педагогика: научно-теоретический журнал. – 2006. – №7. – С. 93-105.
17. Днепров, Э. Д. Образование и политика: Новейшая политическая история российского образования: в 2-х т. / Э. Д. Днепров. – М.: Издательский дом ГУ-ВШЭ, 2006. – Т.1 533 с.
18. Дьюи, Дж. Демократия и образование / Дж. Дьюи. – М.: Педагогика пресс, 2000. – 384 с.
19. Зинченко, В.П. Аффект и интеллект в образовании / В.П. Зинченко. – М.: Тривола, 1995. – 48 с.
20. Исаев, И. Ф. Культурологический подход к исследованию проблем профессионализма педагога / И. Ф. Исаев // Сибирский педагогический журнал. – 2006. – № 4. – С. 32-36.
21. История педагогики: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / Под ред. Н.Д. Никандрова. – М.: Гардарики, 2007. – 395 с.
22. Коменский, Я. А. Великая дидактика / Я. А. Коменский // Хрестоматия по истории зарубежной педагогики / Сост. и авт. вводных статей А. И. Пискунов. – М.: Высшая школа, 1981. – С. 80-95.

23. Корнетов, Г. Б. Постижение истории педагогики / Г. Б. Корнетов // Историко-педагогический журнал. – 2014. – № 2. – С. 47-68.
24. Корнетов, Г.Б. История педагогики: Введение в курс «История образования и педагогической мысли»: Учебное пособие / Г.Б. Корнетов. – М.: УРАО, 2003. – 294 с.
25. Латышина, Д.И. Педагогическая деятельность и теория Иоганна Генриха Песталоцци / Латышина Д.И // История педагогики (История образования и педагогической мысли). – М.: Гардарики, 2005. – С. 57-63.
26. Луначарский, А.В. О воспитании и образовании / А.В. Луначарский; ред. А.М. Арсеньева, Н.К. Гончарова, И.А. Каирова, М.А. Прокофьева, В.А. Разумного. – М.: Педагогика, 1976. – 640 с.
27. Маминова, Н.В. Реализация идей американских педагогов-прогрессивистов в отечественном педагогическом образовании первой трети XX века: дис. кан. пед. наук / Н.В. Маминова. – Владимир, 2012. – 175 с.
28. Никандров, Н. Д. Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий / Н. Д. Никандров. – М.: Гелиос АРВ, 2000. – 227 с.
29. Николюкин, А.Н. Американский романтизм и современность / А.Н. Николюкин. – Наука, 1968. – 411 с.
30. Песталоцци, И.Г. Лебединая песня / И. Г. Песталоцци. – СПб.: Образовательные проекты, М.: НИИ Школьных технологий, 2008. – 240 с.
31. Песталоцци, И.Г. Как Гертруда учит своих детей / И. Г. Песталоцци // Книга для матерей. Избранное. – М.: Карапуз, 2009. – С. 11-32.
32. Песталоцци, И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / И. Г. Песталоцци. – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1 – 336 с.; Т. 2 – 416 с.
33. Пинкевич, А. П. Педагогика. Школьный возраст. Трудовая школа / А. П. Пинкевич. – М.: Работник просвещения, 1929. – 261 с.
34. Педагогический энциклопедический словарь / Под ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 527 с.

35. Равкин, З.И. Развитие образования в России: новые ценностные ориентиры (концепция исследования) / З.И. Равкин // Педагогика. – 1995. – № 5. – С. 87-91.
36. Равкин, З.И. Конструктивно-генетический подход к исследованию ценностей образования – одно из направлений развития современной отечественной теории педагогики / З.И. Равкин // Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. З.И. Равкина. – М.: ИТПиО РАО, 1995. – С. 8-35.
37. Рогачева, Е. Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке: дис. д-ра пед. наук / Е. Ю. Рогачева. – М., 2006. – 358 с.
38. Рогачева, Е. Ю. Понятие «опыт» у Э. Гуссерля и Д. Дьюи: комплементарность интерпретаций / Е. Ю. Рогачева, Е. А. Плеханов // Феноменологические исследования. Обзор философских идей и тенденций. Российско-американский ежегодник. – 2004. – № 5. – Владимир - Hanover. – С. 13-26.
39. Рогачева, Е.Ю. Фрэнсис Паркер и Джон Дьюи – новаторы в организации школы и подготовки учителя / Е.Ю. Рогачева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Педагогические и психологические науки. – 2011. – № 9. – С. 94–106.
40. Российская педагогическая энциклопедия. В 2-х томах. / Под ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая российская энциклопедия, 1993. - Том 2 (М-Я) – 608 с.
41. Руссо, Ж.-Ж. Эмиль, или о воспитании / Ж.-Ж. Руссо // Педагогическое наследие / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. – М.: Педагогика, 1989. – 416 с.
42. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – М.: Логос, 1999. – 272 с.

43. Сравнительное образование: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению 050100 "Пед. образование" / Е. Ю. Рогачева и др.; под ред. Е. Ю. Рогачевой. – Владимир, Изд-во ВлГУ, 2015. – 487 с.
44. Степашко, Л.А. Философия и история образования: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л.А. Степашко. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 1999. – 272 с.
45. Тугаринов, В.П. О ценности жизни и культуры / В.П. Тугаринов. – Л.: Типография ЛОЛГУ, 1960. – 155 с.
46. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения: в 2-х т. / К. Д. Ушинский. – М.: Педагогика, 1974. - Том 1. Теоретические проблемы педагогики – 584 с.
47. Фихте, И. Г. Речи к немецкой нации / И. Г. Фихте [Пер. с нем. А. А. Иваненко.] – СПб.: Наука, 2009. – 349 с.
48. Фребель, Ф. Детский сад / Ф. Фребель // История зарубежной дошкольной педагогики: Хрестоматия: учебное пособие / Сост. Н. Б. Мчелидзе и др. — М.: Просвещение, 1986. – С. 207-244.
49. Фребель, Ф. Педагогические сочинения. Т. 1: Воспитание человека / Ф. Фребель. – М.: Кн. изд-во К.И. Тихомирова : Кузнецкий Мост, 1913. – 360 с.
50. Цветкова, М. В. Реализация педагогической концепции Джейн Аддамс в деятельности сетлемента Халл-Хаус: дис. кан. пед. наук / М. В. Цветкова. – Владимир, 2009. – 170 с.
51. Шацкий, С. Т. Педагогические сочинения: в 4-х т. / С. Т. Шацкий. – М.: Просвещение, 1964. – Т. 2 - 474 с.
52. Шершнева, Т. Г. Развитие школьного образования в США в конце XIX-начале XX веков: дис. кан. пед. наук / Т. Г. Шершнева. – Волгоград, 2003. – 165 с.
53. Якиманская, И.С. Технология личностно-ориентированного образования / И.С. Якиманская. – М.: Сентябрь, 2000. – 176 с.

54. Adams, F. Ch. The New Departure in the Common Schools of Quincy / F. Ch. Adams. – Boston: Estes and Lauriat, 1881. – 74 p.
55. Ansell, Ch. Pragmatist Governance: Re-Imagining Institutions and Democracy / Ch. Ansell. – Oxford and New York: Oxford University Press, 2011. – 296 p.
56. Atkins, R. Peirce, and the Conduct of Life: Sentiment and Instinct in Ethics and Religion / R. Atkins. – Cambridge: Cambridge University Press, 2016. – 231 p.
57. A Year at Mission Hill, Chapter 1: Why we are here [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=LzXOmDVHXug (дата обращения: 20.05.2017)
58. A Year at Mission Hill, Chapter 2: Beginning the Year [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=EHqckOHxWsw&t=299s (дата обращения: 20.05.2017)
59. Bankston, C. L., Caldas, S. J. Public Education - America's Civil Religion: A Social History / C. L. Bankston, S. J. Caldas. – New York, London: Teachers College Columbia University, 2015. – 365 p.
60. Barnard, H. Pestalozzi and Pestalozzianism: Life, Educational Principles, and Methods of John Henry Pestalozzi / H. Barnard. – New York: Bibliolife, 2015. –476 p.
61. Berg, E. L. To Become good members of civil society and patriotic Americans': Mass Education in the United States, 1870–1930 / E. L. Berg // Mass Education and the Limits of State Building, c.1870-1930. – New York: Palgrave Macmillan, 2012. – 325 p.
62. Braun, M., Korzenik, D. Art making and education / M. Braun, D. Korzenik. – Chicago: University of Illinois Press, 1993. – 208 p.
63. Campbell, J. K. Colonel Francis W. Parker: The children's crusader / J. K. Campbell. – New York: Teacher's College Press, 1967. – 283 p.
64. Christou, Th. M. Progressive Education: Revisioning and Reframing Ontario's Public Schools, 1919-1942 / Th. M. Christou. – Toronto: University of Toronto Press, 2012. – 242 p.

65. Cobb, S. The New Leaven: Progressive Education and Its Effect upon the Child and Society / S. Cobb. – New York: The John Day company,1928. – 340 p.
66. Course of study of the Cook County Normal School. – Chicago: The Jones stationary and printing co., 1895. – 256 p.
67. Cremin, L. The Transformation of the school: Progressivism in American Education. 1876-1957 / L. Cremin. – New York: Vintage Books, 1964. – 387 p.
68. Dearborn, N. H. The Oswego movement in American education / N. H. Dearborn. – New York: Teachers College, Columbia University, 1925. – 368 p.
69. De Lima, A. Our Enemy the Child / A. De Lima. – New York: New Republic Inc., 1925. – 288 p.
70. Dewey, J. Democracy, and Education. An Introduction to the Philosophy of Education / J. Dewey. – USA: Cavalier Classics, 2015. – 452 p.
71. Dewey, J. The need for a recovery of philosophy / J. Dewey // The Essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy. – Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998. – P. 46-69.
72. Dewey, J. Observation, and Information in the Training of Mind / J. Dewey // The Later Works of John Dewey. Vol. 8, 1925 - 1953: 1933, Essays and How We Think. Revised Edition. – Southern Illinois University Press, 1986. – P. 315-325.
73. Dewey, J. The Nature of Freedom / J. Dewey // The Later Works of John Dewey, The Later Works of John Dewey, Vol. 13, 1925 - 1953: 1938-1939, Experience and Education, Freedom and Culture, Theory of Valuation, and Essays – Southern Illinois University Press, 1988. – P. 39-42.
74. Dewey, J. The child and the curriculum / J. Dewey // The Essential Dewey. Vol. 1. Pragmatism, education, democracy. – Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press, 1998. – P. 236-246.
75. Dewey, J. Nature, life, and body-mind / J. Dewey // The Later Works, 1925-1953. Vol.1, 1925: Experience and Nature. – Southern Illinois University Press, 1981. – P. 191-225.

76. Dewey, J. The School and Society / J. Dewey. – IL: Illinois University of Press. 1980. – 115 p.
77. Dewey, J. The Early Works of John Dewey. Vol. 2, 1882 - 1898: Psychology, 1887 / J. Dewey. – Southern Illinois University Press, 2008. – 366 p.
78. Dewey, J. Art as Experience / J. Dewey. – New York: Penguin, 2005. – 371 p.
79. Eby, F., Arrowood, Ch. F. The Development of Modern Education in Theory / F. Eby, Ch. F. Arrowood. – New York: Prentice-Hall, Incorporated, 1934. – 922 p.
80. Festenstein, M. Pragmatism and Political Theory. From Dewey to Rorty / M. Festenstein. – Chicago: University of Chicago Press, 1997. – 248 p.
81. Filene, P. An Obituary for the Progressive Movement / P. Filene // American Quarterly. – 1970. – Vol. 22, No. 1 (Spring). – P. 20-34.
82. Flag Raising in F. Parker school [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=p945ULIcibk (дата обращения: 20.05.2017)
83. Francis Parker School [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=wDXidt-_jL4&t=16s (дата обращения: 20.05.2017)
84. Gardette, C. D. Pestalozzi in America / C. D. Gardette // The Galaxy. – 1867. – №4. – P.432-439.
85. Giffin, W. M., Parker, F. W. School days in the fifties: A true story with some untrue names of persons and places, with an appendix, containing and an autobiographical sketch of Francis Wayland Parker / W. M. Giffin, F. W. Parker. – Chicago: A. Flanagan Company, 1906. – 148 p.
86. Goodman, R. B. American Philosophy before Pragmatism / R. B. Goodman. – Oxford: Oxford University Press, 2015. – 281 p.
87. Good morning Mission Hill: the Freedom to Teach, the Freedom to Learn [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=BulSOE9gmTU (дата обращения: 20.05.2017)

88. Gutek, J.L. Joseph Neef: The Americanization of Pestalozzianizm / J.L. Gutek. – Tuscaloosa: University of Alabama Press, 1978. – 159 p.
89. Hafstad, M.R. Guide to the McCormick collection of the State Historical Society of Wisconsin / M.R. Hafstad // – Wisconsin Historical Society. – Issue 3 (Jun.) – 1973. – 94 p.
90. Heafford, M. R. Pestalozzi: His Thought and its Relevance Today / M. R. Heafford. – London: Routledge, 2016. – 110 p.
91. Heffron, I. C. Francis Wayland Parker; an interpretive biography / I. C. Heffron. – Los Angeles: Ivan Deach, Jr., 1934. – 127 p.
92. Hofstadter, R. The Child and the World / R. Hofstadter // The American scene. Varieties of American History. Vol.2. - New York: Meredith Corporation, 1971. - P. 211 -235.
93. James, W. The Heart of William James / W. James; R. D. Richardson (ed). – Cambridge: Harvard University Press, 2010. – 342 p.
94. James, W. Pragmatism / W. James. – Cambridge: Harvard University Press. 1975. – 315 p.
95. James, W. Philosophical Concepts, and Practical Results / W. James // Pragmatism: Critical Concepts in Philosophy. Vol.1 / R. B. Goodman (ed). – London, New York: Routledge, 2005. – P. 59- 74.
96. James, W. The Varieties of Religious Experience / W. James. – Oxford: Oxford World's Classics. – 480 p.
97. James, W. Principles of Psychology. Vol.1 / W. James. – New York: Dover Publication, 1950. – 720 p.
98. Jones, T. Think, Tinker, Make [Электронный ресурс] / T. Jones // Parker Magazine, Winter-Spring, 2017. – Режим доступа: https://www.francisparker.org/page/parker-magazine (дата обращения: 11.08.2018)
99. Karier, C. J. The Individual, Society, and Education: A History of American Educational Ideas / C. J. Karier. – Urbano and Chicago: University of Illinois Press, 1986. – 465 p.

100. Kelly, D. D. Uncovering the history of children's drawing and art / D. D. Kelly. – Westport, Conn: Praeger. Chicago, 2004. – 134 p.

101. Korzenik, D. The Artist as a Model Learner / D. Korzenik // The Educational Legacy of Romanticism. – Calgary, Alberta: Wilfred Laurier University Press, 1990. – P.141-158.

102. Kliebard, H. The Struggle for the American Curriculum, 1893- 1958 / H. Kliebard. – New York, London: Routledge Falmer, 2004. – 335 p.

103. Kloppenberg, J. Uncertain Victory*:* Social Democracy and Progressivism in European and American Thought, 1870-1920 / J. Kloppenberg. – New York: Oxford University Press, 1986. – 546 p.

104. Knight, J., Johnson J. The Priority of Democracy: Political Consequences of Pragmatism / J. Knight, J. Johnson. – Princeton, NJ: Princeton University Press, 2011. – 348 p.

105. Labaree, D. F. Someone Has to Fail. The Zero-Sum Game of Public Schooling / D. F. Labaree. – Cambridge: Harvard University Press, 2012. – 312 p.

106. Labaree, D. F. Progressivism, Schools, and Schools of Education: An American Romance / D. F. Labaree // Paedagogica Historica: International Journal of the History of Education. – 2005. – Vol. 41, No.1-2 (Feb.). – P. 275-288.

107. Lavine, T.Z. Peirce, pragmatism, and interpretation theory / T.Z. Lavine // Peirce's Doctrine of Signs: Theory, Applications, and Connections. – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 1996. – P. 429-440.

108. Levinson, H. S. The Religious Investigations of William James / H. S. Levinson. – Chapel Hill: University of North Carolina Press, 2016. – 323 p.

109. Lewis, O.S. The popular mood of America, 1860-1890 / O.S. Lewis. – Lincoln: University of Nebraska Press, 1990. – 284 p.

110. Miller, S. Inside a Multiage Classroom [Электронный ресурс] / S. Miller // The Atlantic Daily, 9 May, 2017. – Режим доступа: https://www.theatlantic.com/education/archive/2017/05/inside-a-multiage-classroom/525624/(дата обращения: 17.07.2019)

111. McGranahan, L. Darwinism and Pragmatism: William James on Evolution and Self-Transformation / L. McGranahan. – London, New York: Routledge Taylor & Francis Group, 2017. – 200 p.

112. Nager, N., Shapiro, E. K. The Developmental-Interaction Approach to Education: Retrospect and Prospect / N. Nager, E. K. Shapiro // Revisiting a Progressive Pedagogy: The Developmental-Interaction Approach. – New York: SUNY Press, 2000. – P. 11-46.

113. Nehring, J. The Practice of School Reform: Lessons from Two Centuries / J. Nehring. – Albany, NY: SUNY Press, 2009. – 140 p.

114. Parker, F. W. The Quincy method / F. W. Parker // The American Journal of Sociology. – 1900. – V. 6, № l. – P. 114-120.

115. Parker, F.W. Talks on Pedagogics: An Outline of the Theory of Concentration / F.W. Parker. – New York: E. L. Kellogg and Company, 1894. – 491 p.

116. Parker, F. W. Notes of Talks on Teaching: Given by Francis W. Parker, at the Martha's Vineyard Summer Institute, July 17 to August 19, 1882 / F.W. Parker. – New York: E. L. Kellogg and Company, 1885. – 182 p.

117. Parker, F. W. How to Study Geography / F.W. Parker. – New York: D. Appleton and Company, 1910. – 405 p.

118. Parker, F. W. The Practical Teacher / F.W. Parker. – New York: E. L. Kellogg and Company, 1886. – 197 p.

119. Parker, F. W. Quincy course in arithmetic / F.W. Parker. – Chicago: A. Flanagan, 1879. – 38 p.

120. Parker Magazine [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.francisparker.org/page/parker-magazine(дата обращения: 21.05.2017)

121. Peirce, Ch. How To Make Our Ideas Clear / Ch. Peirce // The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Vol.1 / N. Houser, C. Kloesel (eds). – Bloomington IN: Indiana University Press. – P. 124-141.

122. Peirce, Ch. Pearson's Grammar of Science / Ch. Peirce // The Essential Peirce: Selected Philosophical Writings. Vol. 2 (1893-1913). – Bloomington: Indiana University Press, 1998. – P. 57-66.

123. Pestalozzi, J. H. Letters on early education: addressed to J. P. Greaves, Esq. Translated from the German manuscript / J. H. Pestalozzi. – London: Longmans,1851. – 157 p.

124. Pinar, W.P., Reynolds, W. M., Slattery, P., Taubman, P.M. Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses / W.P. Pinar, W. M. Reynolds, P. Slattery, P.M. Taubman. – New York: Peter Lang, 2008. – 1143 p.

125. Power, E. J. Educational Philosophy: A History from the Ancient World to Modern America / E. J. Power. – New York: Garland, 1996. – 242 p.

126. Quantz, R. A. Sociocultural Studies in Education: Critical Thinking for Democracy / R. A. Quantz. – London, N.Y.: Routledge, 2015. – 308 p.

127. Reese, W. J. America's Public Schools: From the Common School to "No Child Left Behind" / W. J. Reese. – Baltimore: Johns Hopkins Press, 2005. – 355 p.

128. Rice, J. E. Local History / J. E. Rice // The Course of Study. Vol. 1, № 8 (April). – Chicago: The University of Chicago Press, 1901. – P. 689-693.

129. Rogacheva, E. The Educational Legacy of Pragmatism Its Influence on Early Soviet Educational Reform / E. Rogacheva // Educational Reform in National and International Perspectives: Past, Present and Future / Czeslav Majorek, Erwin V. Johanningmeier (eds). – Krakow: Polish Academy of Sciences Publishing House, 2000. – P. 55-70.

130. Rogacheva, E. The Transcendental – Phenomenological Meaning of the Notion of «Experience» in E. Husserl and J. Dewey's Philosophy / E. Rogacheva, Y. Plekhanov // Phenomenology of Life. Meeting the Challenges of the Present-Day World. Analecta Husserliana. The Year Book of Phenomenological Research. Vol. LXXXIV. – Dordrecht (The Netherlands): Kluwer Academic Publishers, Springer, 2005. – P. 33-45.

131. Ruddy, M. Pestalozzi and the Oswego movement / M. Ruddy. – New York: University of Buffalo, 2000. – 46 p.

132. Rugg, H., Shumaker, A. The Child Centered School - An Appraisal of the New Education / H. Rugg, A. Shumaker. – New York, Chicago: World Book Company, 1928. – 359 p.

133. Schulenberg, U. Romanticism and Pragmatism: Richard Rorty and the Idea of a Poeticized Culture / U. Schulenberg. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2015. – 251 p.

134. Shanti, E., Bradbury, J., Gardner, J. Finding the Cracks: Progressive, Democratic Education in an Era of Standardization [Электронный ресурс] / E. Shanti, J. Bradbury, J. Gardner // Schools Studies in Education. – 2014. – Vol.11, №2. – Режим доступа: http://www.journals.uchicago.edu/doi/full/10.1086/678217(дата обращения: 25.09.2019)

135. Simpson, D. J., Jackson, M. J. Br. Educational Reform: A Deweyan Perspective / D. J. Simpson, M. J. Br. Jackson. – Garland Publishing, New York, London. 1997. – 345 p.

136. Sorby, A. Schoolroom Poets: Childhood, Performance, and the Place of American Poetry / A. Sorby. – Durham, New Hampshire: University of New Hampshire Press, 2005. – 233 c.

137. Stikkers, K. Practicing philosophy in the experience of living: Philosophy as a way of life in the American philosophical tradition / K. Stikkers // Practicing Philosophy as Experiencing Life: Essays on American Pragmatism. – Poland: Brill, Rodopi. 2015. – P. 34-57.

138. Student-Teacher Relationships: Francis W. Parker School Chicago [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?v=NSND2QVSuto

139. Sun, R. 2016 The Year That Progressive Education Returns? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.teachthought.com/the-future-of-

learning/trends-shifts/is-2016-the-year-that-progressive-education-returns/(дата обращения: 18.06.2017)

140. Talisse, R. B. A Pragmatist Philosophy of Democracy / R. B. Talisse. – New York, London: Routledge, 2007. – 166 p.

141. The Parker Way [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://www.theparkerschool.org/about/parker-way/(дата обращения: 10.07.2018)

142. The University of Chicago photographic archive [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://photoarchive.lib.uchicago.edu/db.xqy?show=browse1.xml|156 (дата обращения: 20.05.2017)

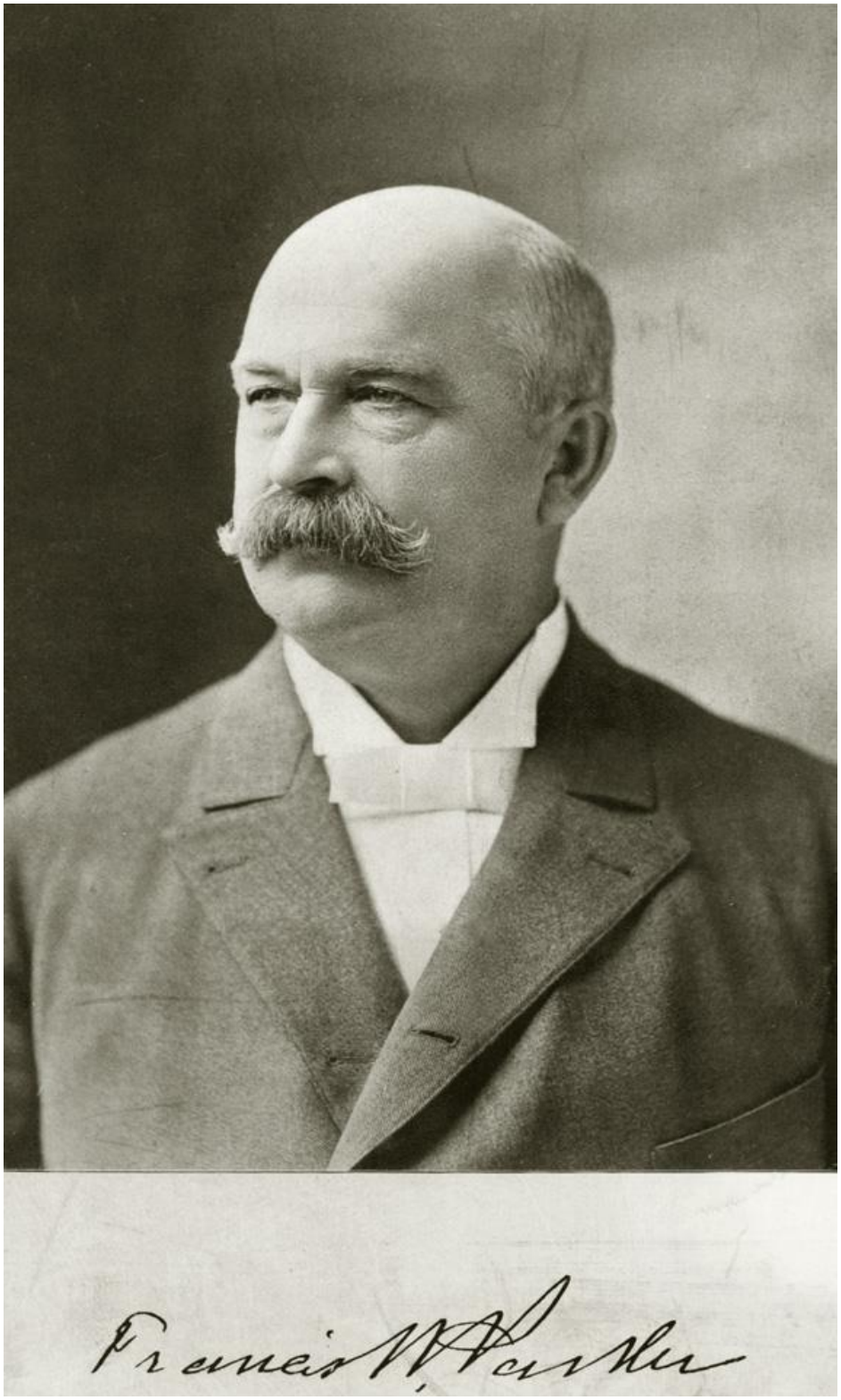
143. Tyack, D. The One Best System: A History of American Urban Education / D. Tyack. – Cambridge: Harvard University Press, 1974. – 357 p.

144. Weiler, K. Democracy and Schooling in California: The Legacy of Helen Heffernan and Corinne Seeds / K. Weiler. – New York: Palgrave Macmillan, 2011. – 286 p.

145. Yeomans, E. Shackled Youth: Comments on Schools, School People, and Other People / E. Yeomans. – Boston: Atlantic Monthly Press, 1921. – 138 p.

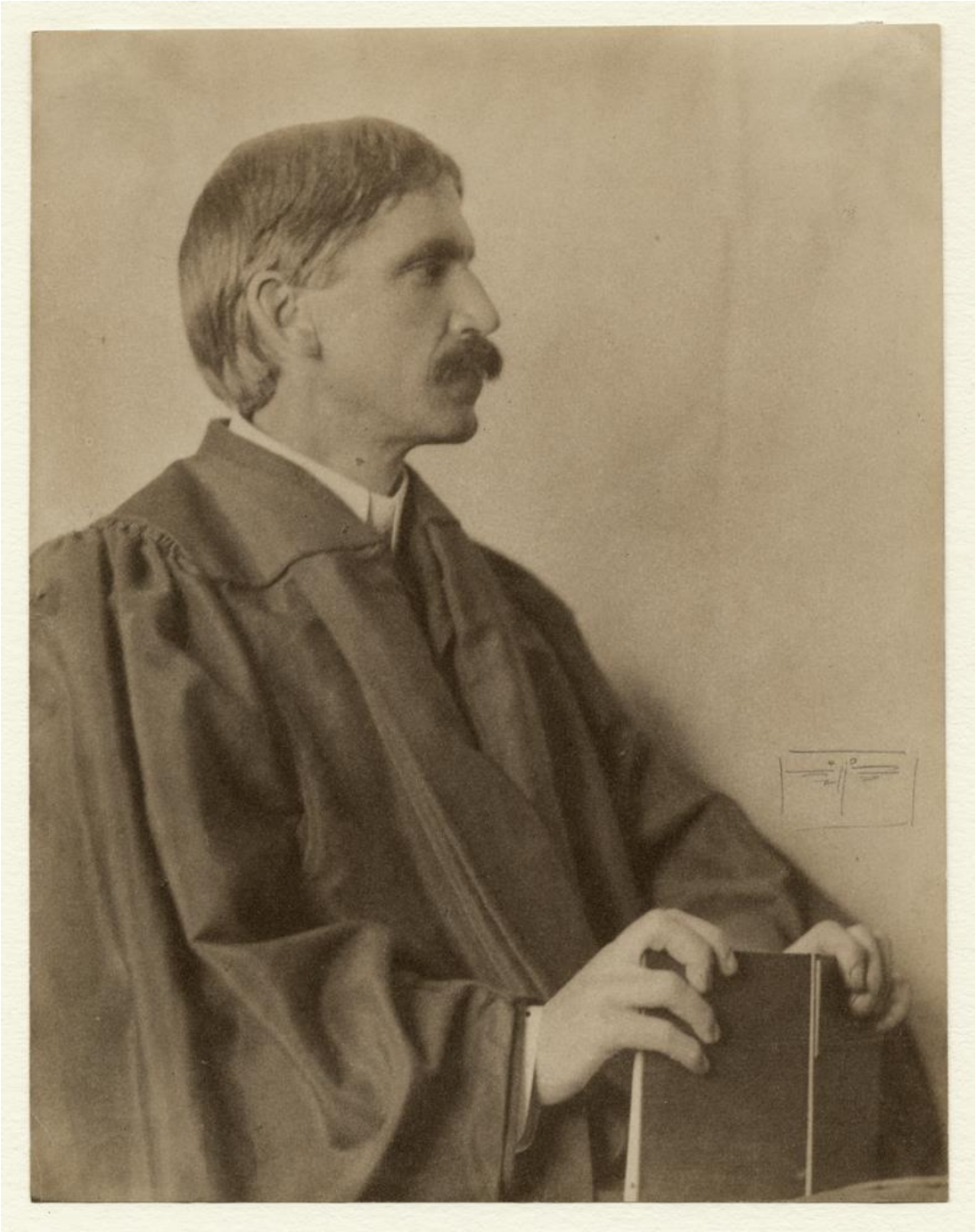
146. Zilversmit, A. Changing Schools: Progressive Education Theory and Practice, 1930-1960 / A. Zilversmit. – Chicago: University of Chicago Press, 1993. – 251 p.

Приложение 1



Фотография из фотоархива Университета Чикаго. Портрет Ф. У. Паркера

Приложение 2



Фотография (1904 г.) из фотоархива Университета Чикаго. Портрет Джона Дьюи

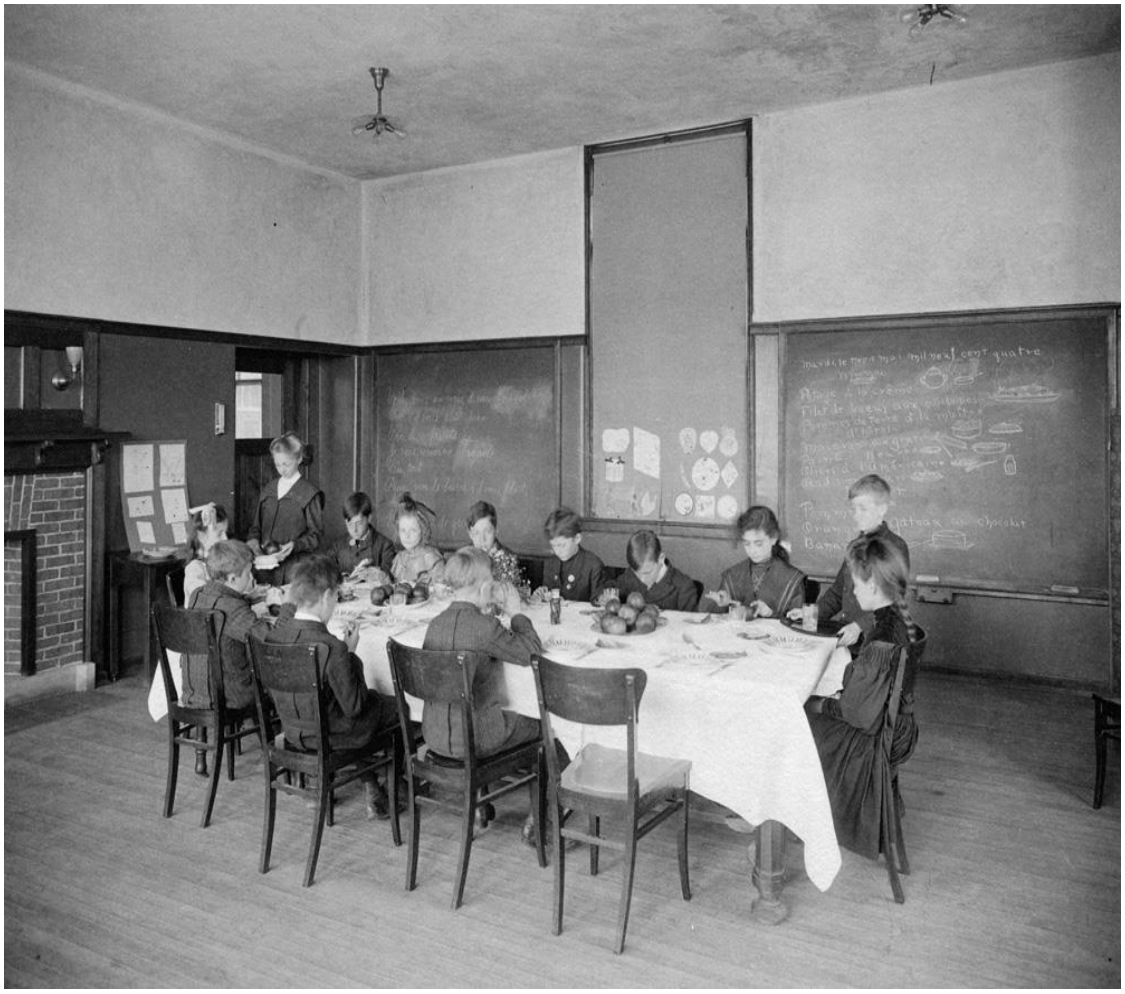
Приложение 3

Фотография из фотоархива Университета Чикаго. Легендарная женщина-географ и геолог, Мэри Аризона Бабер (Mary Arizona Baber), преподававшая в паркеровской Нормальной школе округа Кук. В последствии она возглавила отделение географии Университета Чикаго

Приложение 4

Фотография (1904 г.) из фотоархива Университета Чикаго. Текстильный класс в лабораторной школе университета Чикаго (the University of Chicago Laboratory Schools). Обучение предполагало не только освоение полного цикла операций (прядение, окрашивание нитей и т.д.), связанных с производством текстиля, но и изучение природно-географических факторов, обусловливающих распространённость того или иного природного сырья в различных регионах. Это наглядный пример того, как осуществлялся интегративный принцип паркеровской теории концентрации на практике.

Приложение 5



Фотография (1904 г.) из фотоархива Университета Чикаго. Французский завтрак в лабораторной школе университета Чикаго (the University of Chicago Laboratory Schools). Паркеровский подход к обучению языку предполагал отказ от традиционного грамматического метода и строился на максимальном приближении обучающих ситуаций к реальным жизненным условиям. Ученики осваивали лексику по теме «еда», непосредственно сидя за обеденным столом.

Приложение 6

Фотография 1970-х гг. Паркеровская школа в Чикаго. Дети совместно с учителем работают над изготовлением фильма.

Приложение 6

Современная фотография. Мастерская-лаборатория в современной школе Ф. Паркера в Сан Диего.