

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

На правах рукописи

ДОРОХОВА ОЛЬГА АЛЕКСАНДРОВНА

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗЗРЕНИЯ ГОВАРДА ГАРДНЕРА

13.00.01. – Общая педагогика, история педагогики и образования

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор, член-корреспондент РАО
И. Д. Лельчицкий

Тверь - 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ ГОВАРДА ГАРДНЕРА	21
1.1. Социально-исторические условия и теоретико-методологические предпосылки формирования педагогических воззрений Говарда Гарднера	21
1.2. Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера как основа его педагогических воззрений	40
1.3. Основное содержание педагогических воззрений Говарда Гарднера.....	58
Выводы.....	88
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ ГОВАРДА ГАРДНЕРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ	94
2.1. Реализация педагогических идей Говарда Гарднера в школьном образовании США.....	94
2.2. Опыт использования педагогических идей Говарда Гарднера в школьном образовании Китая.....	110
Выводы.....	125
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	127
БИБЛИОГРАФИЯ.....	136

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития общества характеризуется переходом к экономике, основанной на знаниях, в которой решающую роль в создании общественного богатства стал играть человеческий капитал [82, с.86-87]. В связи с этим готовность к постоянному приобретению новых знаний, умений, навыков, ориентация на их непрерывное обновление и развитие становятся ключевыми характеристиками работников постиндустриальной экономики.

На современном этапе одной из общемировых тенденций в развитии общества является интеллектуализация всех сфер жизни современного человека. Значительно возрастает значимость и стоимость интеллектуального труда, увеличивается роль информации и информационных технологий. Интеллект все больше становится основным конкурентным преимуществом. Это диктует необходимость качественного повышения человеческого, интеллектуального потенциала общества и тем самым ставит перед системой образования, которая в основном и призвана обеспечить формирование человеческого капитала, отвечающего актуальным и перспективным требованиям переживаемой нами эпохи, новые цели и задачи.

Результатом образования в современных условиях являются не только знания, но и способность их продуктивного применения, личностные качества и практический опыт для успешной деятельности в определенной области, возможность быстро адаптироваться к переменам, творческий подход к решению задач, умение генерировать идеи и становиться субъектом инновационных процессов.

«Технологии будущего, - отмечает известный американский социолог и футуролог Элвин Тоффлер, - не нужны миллионы малограмотных людей, готовых в полном согласии трудиться над выполнением бесконечно повторяющейся работы, ей не нужны люди, безропотно исполняющие приказания, знающие, что цена хлеба насущного – это автоматическое подчинение начальству, - ей нужны те, кто способен к критическому

суждению, кто может сориентироваться в новых условиях, кто быстро определяет новые связи в стремительно меняющейся действительности» [114, с. 437].

В данном контексте, приоритетным для отечественной теории и практики образования является комплекс задач, конструктивное решение которых предполагает становление растущего человека как социально активной, творческой личности, подготовку не только компетентного, но и конкурентноспособного профессионала, быстро адаптирующегося к изменяющимся условиям современной жизни. Поэтому один из ведущих ценностно-целевых ориентиров образовательного процесса современной школы заключается в развитии у обучающихся когнитивных способностей, учитывать и осуществлять с позиций личностно-ориентированного и гуманистического подходов педагогическое влияние на образовательные потребности и возможности каждого из них, тем самым обеспечивая индивидуализацию обучения.

Следовательно, представляется важным изучение и осмысление теоретических подходов и опыта их реализации в контексте решения проблемы развития когнитивных способностей обучающихся, понимания ими реального мира, успешной адаптации к жизни, интеллектуального развития, обеспечения индивидуализации обучения, которые доказали свою продуктивность в зарубежной педагогике.

В этом контексте особый интерес представляют педагогические воззрения Говарда Гарднера – профессора педагогики в Гарвардской высшей педагогической школе, лауреата премии Макарура, ежегодно вручаемой гражданам США за выдающиеся результаты и творческий потенциал в сфере профессиональной деятельности и премии Grawemeyer Award в области образования, присуждаемой Лоусвилльским университетом. Г. Гарднер является известным психологом-когнитивистом, автором теории множественного интеллекта, и педагогом, разработавшим на ее основе авторскую педагогическую концепцию, которая оказала заметное влияние на

трансформацию подходов к обучению в США и получила широкое распространение в разных странах мира.

Актуальность изучения педагогических воззрений Говарда Гарднера, разработанных в русле когнитивного образовательного подхода, усиливается рядом причин. Во-первых, изучение отечественной психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что имя Говарда Гарднера не является широко известным для российского педагогического сообщества. До настоящего времени у нас была издана лишь его основная работа по теории множественного интеллекта «Структура разума» [39], а также ряд книг посвященных различным типам мышления [36, 38], но малоизвестны его работы по применению данной теории в образовательной практике. Эти работы Г. Гарднера у нас не только не переведены, но и практически отсутствуют в англоязычном оригинале. Во-вторых, психолого-педагогические взгляды Г. Гарднера находятся в рамках когнитивного подхода, укоренившегося в конце 70-х гг. XX века в западной психологии и педагогике. Их детальное изучение может помочь более полно раскрыть содержание и основные положения данного подхода, с его опорой на принцип сознательности, учетом различных когнитивных стилей, характерных для обучающихся конкретной учебной группы, и учебных стратегий, которыми они при этом пользуются. Во многом когнитивный подход соответствует современным тенденциям развития отечественного образования, центральное место в которых занимает его направленность на индивидуализацию обучения, связанную с такой организацией учебного процесса, при которой выбор способов, приемов, темпа обучения учитывает индивидуальные различия учащихся, уровень развития их способностей к учению. Этот подход концентрирует внимание на личности ребенка, на его индивидуальных особенностях, на превращении учащегося из объекта обучающей деятельности преподавателя в активного участника процесса учения. В-третьих, предложенная Говардом Гарднером в рамках теории

множественного интеллекта концепция обучения очень многогранна. Она может использоваться как для детей с традиционными образовательными потребностями и возможностями, так и для талантливых и одаренных, а также для детей с возникающими у них теми или иными проблемами в обучении. Такой подход во многом созвучен набирающим сегодня популярность в отечественной педагогике программам инклюзивного образования с их ориентированностью на доступность образования для всех, признающих, что все дети – индивидуумы, которые могут отличаться по наличию у них особых образовательных потребностей. Работа в условиях реализации различных образовательных программ для названных категорий обучающихся диктует необходимость наполнения профессионального труда учителя новыми компетенциями, получившими отражение в профессиональном стандарте российского педагога. В-четвертых, педагогическая концепция Говарда Гарднера создавалась во многом как ответ на запрос американского общества в реформировании системы образования США. Американское образование еще в 80-е гг. XX века столкнулась с похожими проблемами, которые испытывает российская школа сегодня. Это и проблема снижения уровня знаний и образованности населения, и проблема падения среднего уровня образования по сравнению с другими развитыми странами, и проблема низкой социальной адаптивности выпускников школ, знания и умения которых все менее соответствовали новым реалиям быстро меняющегося мира. Поэтому, необходимость объективного анализа достижений зарубежной школы и осмысления возможности творческого использования элементов ее позитивного опыта в России является весьма актуальной сегодня.

Проведенный анализ отечественной и иностранной психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме позволяет разделить имеющиеся научные исследования по данной тематике на следующие основные группы.

К первой группе относятся историко-психологические и историко-педагогические работы прошлого и настоящего, в которых рассматриваются различные аспекты теории и практики образования в Западной Европе и США, предшествующие возникновению когнитивизма (В.П. Беспалько, А.Н. Ждан, А.Н. Джурицкий, И.А. Зимняя, Г.Б. Корнетов, Ф.Г. Кумбс, Т. Лихи, З.А. Малькова, Т.Д. Марцинковская, В. Оконь, В.В. Платонов, Е.Ю. Рогачева, М.А. Чошанов¹ и др.).

Вторая группа исследований состоит из зарубежных трудов философской, психологической и педагогической направленности, где содержатся сведения о когнитивизме, его истоках и генезисе в области психологии и педагогики (Дж. Андерсон, Р. Клацки, П. Линдсей и Д. Норман, Дж. Миллер, У. Найссер, Р.Л. Солсо, Дж. Сперлинг, Л. Фестингер, Р. Харре, Н. Хомский²), а также отечественных работ по данной тематике (Е.В. Астапенко, Л.В. Ахметова, М.Е. Бершадский, И.С. Бессарабова, Б.М. Величковский, В.С. Гончаров, Т.А. Гусева и С.И. Кудинов, Т.С. Табаченко³ и др.).

¹ Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. М., 1970; Джурицкий А.Н. Зарубежная педагогика: учебное пособие. М., 2008; Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. М., 2004; Зимняя И.А. Педагогическая психология. М., 2004; Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии. М., 2011; Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. М., 1970; Лихи Т. История современной психологии. СПб, 2003; Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983; Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., 2004; Оконь В. Основы проблемного обучения. М., 1968; Платонов В.В. Западная философия образования на рубеже XX-XXI вв.// Гуманитарные науки. Теория и методология. 2006. №1.; Рогачева Е.Ю. Влияние педагогики Джона Дьюи на теорию и практику образования в XX веке : диссертация..... доктора педагогических наук. М., 2006; Рогачева Е.Ю. Джон Дьюи: педагогические эксперименты в семье и школе: монография. Владимир, 2015; Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации // Директор школы. 2000. №4. С.56-62.

² Андерсон Дж. Когнитивная психология. СПб, 2002; Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. М., 1978; Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М., 1974; Миллер Дж. Когнитивная революция с исторической точки зрения // Вопросы психологии. 2005. №6.; Найссер У. Познание и реальность. М., 1981; Солсо Р.Л. Когнитивная психология. СПб., 2006; Сперлинг Дж. Модель зрительной памяти. Информация, получаемая при коротких зрительных предъявлениях / Инженерная психология за рубежом. М., 1967 с.7-68; Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. СПб, 1999; Харре Р. Вторая когнитивная революция // Психологический журнал. 1996. Т.17. №2. С.3-15; Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания. Благовещенск, 1999.

³ Астапенко Е.В. Идеи когнитивизма в современном американском образовании // Вестник ТвГУ. Серия «Педагогика и психология». 2015. №1. С.199-204; Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2009. Вып. 7 (85). С.48-52; Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса / Школьные технологии. 2005. №5. С.73-83; Бессарабова И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50-90-е годы). Автореф. дисс. канд. пед. наук. Волгоград, 2000; Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы

Третью группу работ составляют исследования, касающиеся вопросов истории и современного состояния дидактической мысли США. Среди них стоит отметить работы Б.С. Блума, Т. Брамельда, Дж. Конанта, Д.Р. Гелиссона, Ч. Паттерсона, М. Скривена, М. Эппла¹ и др. В исследованиях указанных авторов на большом фактическом материале показана история становления и развития американских дидактических концепций, оказавших влияние на теорию и практику образования не только в США, но и далеко за их пределами. Общую характеристику состояния педагогической мысли США и основных направлений ее развития во второй половине XX века дают и работы отечественных исследователей (А.Э. Бабашев, М.С. Бернштейн, Н.Е. Воробьев, А.И. Галагин и Г.И. Полянская, Г.Д. Дмитриев, З.А. Малькова, Г.В. Микаберидзе, Н.Д. Никандров, Е.Ю. Рогачева² и др.).

Четвертая группа научных исследований содержит труды западных (Р. Аткинсон, Дж. Брунер, В. Кинтч, Д. Норман, Д.П. Озбел, Г. Саймон³) и отечественных (А.А. Брудный, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, И.Я. Зимняя, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия⁴) разработчиков

психологии познания. В 2-х т. Том I. М., 2006; Гончаров В.С. Психология проектирования когнитивного развития: Монография. Курган, 2005; Гусева Т.А., Кудинов С.И. Современные проблемы когнитивного обучения // Педагог. Наука, технология, практика. 2000. №2(9) С.93-96; Табаченко Т.С. Проблемы когнитивного обучения в педагогическом образовании // СПО. 2007. №2. С.2-4.

¹ Bloom B.S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal: Handbook I, Cognitive Domain. New York, 1956; Brameld Th. Patterns of Educational Philosophy in Cultural Perspective. New York, 1971; Conant J.B. The American High School Today: A First Report to Interested Citizens. New York, 1959; Hellison D.R. Humanistic Physical Education. New York, 1978; Patterson Ch. Humanistic Education. New York, 1973; Scriven M. Education for the Survival. New York, 1980; Apple M. Ideology and Curriculum. New York, 1980.

² Бабашев А.Э. Основные направления развития содержания образования в средней школе США. Дисс. канд. пед. наук. Волгоград, 1997; Бернштейн М.С. Обучение и воспитание одаренных детей в США // Советская педагогика. 1961. №6. С.118-126; Воробьев Н.Е. Развитие содержания среднего образования в США. Волгоград, 1997; Галагин А.И., Полянская Г.И. Система образования в США. М., 1988; Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. М., 1987; Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. М., 1983; Микаберидзе Г.В. США - Япония: чья школа лучше? // Педагогика. 1995. №1. С.83-88; Никандров Н.Д. Школьное дело в США: перспектива 2000 г. // Советская педагогика. 1991. №11. С.111-114.

³ Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения. М., 1980; Брунер Дж. Процесс обучения. М., 1962; Kintsch W. Memory and Cognition. N. Y., 1977; Норман Д. Память и научение. М., 1985; Ausubel D.P. Educational psychology: A cognitive review. N.Y., 1968; Saimon H.A. Motivational and Emotional Controls of Cognition // Psychological Review. 1967. Vol. 74. №1. P. 29-39.

⁴ Брудный А.А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания. М., 1991; Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1996; Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. М., 2001; Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. М., 1991; Зинченко В.П. Психологические основы педагогики // Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. М., 2002; Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т. I. М., 1983; Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1979.

когнитивного метода, позволяющих сделать вывод об основных положениях когнитивной теории обучения. Стоит отметить, что наибольшее внимание сегодня в рамках когнитивного образовательного подхода уделяется разработке методов когнитивного обучения. В отечественной когнитивистике они в большей мере касаются методики преподавания иностранных языков, в том числе и русского как иностранного (Н.В. Барышников, Б.В. Беляев, З.И. Клычникова, С.В. Ремизова, Т.С. Серова, А.Н. Шамов, А.В. Щепилова¹ и др.) Вопросы организации учебного процесса на основе когнитивного метода, учет познавательных стилей учащихся в процессе обучения отражены в работах западных (Дж. Клейн, Дж. Ройс, Г. Уиткин, Д. Уорделл, О. Харви²) и отечественных (В.М. Аллахвердов, Г.А. Берулава, М.А. Холодная³ и др.) исследователей.

Пятую группу работ составляют исследования зарубежных авторов, непосредственно касающиеся теории множественного интеллекта Г.Гарднера и выработанной на ее основе его педагогической концепции (Т. Армстронг, М. Корнхабер, С.Д. Кункел, Л. Мак Нейл, С. Скарр, Д. Трауб, Т.Р. Хоерр, М. Чиксентмихайи⁴ и др.)

¹ Барышников Н.В. Когнитивный взгляд на технологии обучения иностранным языкам / Когнитивная парадигма. Тезисы междунар. конф.-ции. Пятигорск, 2000; Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. М., 1965; Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М., 1983; Ремизова С.В. Психологические особенности изучения иностранного языка и формирования иноязычного сознания // Известия Уральского госуд. ун-та. Сер.1. Проблемы образования, науки и культуры. 2010. №1(71). С.165-174; Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. Свердловск, 1988; Шамов А.Н. Когнитивный подход в обучении лексической стороне иноязычной речи: Учеб. пособие. Н. Новгород, 2002; Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. М., 2003.

² Klein G.S. Cognitive control and motivation. In: // Lindzey G. (Ed.). Assessment of human motives. Westport, 1958. P.87-118; Royce J.R. Cognition and knowledge: Psychological epistemology // Handbook of perception / Ed. By E.C. Carterette, M.P. Friedman. N.Y., 1974. V.I. – P.149-176; Witkin H.A. Origins of Cognitive Style // Cognition: Theory Research, Promise. N.Y., 1962. P.172-205; Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect // J. of Personality, 1978. V. 46(3). P.474-505; Harvey O.J. Conceptual system and attitude change // Thought and personality / Ed. By P.B. Warr. Baltimor, 1970. P.315-333.

³ Аллахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили. Тез. научно.-практ. семинара / под ред. В.А. Колга. Таллин, 1986. С.17-20; Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: Теория и практика. М., 2001; Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб, 2004.

⁴ Armstrong T. Multiple Intelligences in the Classroom. New York, 1994; Kornhaber M. Multiple Intelligences. Theory in Practice, in J. Block, S.T. Everson, and T.R. Guskey (Eds.). Comprehension Scholl Reform: A Program Perspective. Dubuque, IA: Kendall/ Hunt, 1999. P. 179-191; Kunkel C.D. The power of Key: Celebrating 20 years of innovation at the Key Learning Community. Phi Delta Kappan. Nov. -2007. P.204-209; McNeil. L. The

Изучение и анализ отечественной психолого-педагогической литературы показывает, что педагогические взгляды Г. Гарднера освещались, главным образом, в журнальных статьях, которые носят обзорный характер и не дают полной картины его педагогической деятельности, отражая лишь ее отдельные фрагменты (Ф.Г. Аблякимова, В.П.Белогрудова, Т.О. Боброва, О.В. Глушина, О.В. Евстифеева, В.К. Загвоздкин, В.Л. Ивашина, А.А. Лялина, М. Чошанов¹ и др.). Теория множественного интеллекта Г. Гарднера нашла свое отражение и в материалах методологического семинара в Херсоне «Теория множественного интеллекта Г. Гарднера – понимание одаренности»². Однако до настоящего момента нами не обнаружено ни одного диссертационного исследования по изучению теории Г. Гарднера конкретного или обобщающего характера. Педагогические взгляды и опыт Говарда Гарднера, их значение не нашли еще должной оценки в современной

Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge. New York: Methuen / Rutledge&Kegan Paul, 1986; Scarr S. An Author's Frame of Mind: Review of Frames of Mind by Howard Gardner // *New Ideas in Psychology*. 1985. #3(1). P.95-100; Traub J. Multiple Intelligence Disorder // *The New Republic*. 1998. October. P.77-83; Hoerr T.R. Multiple Intelligences Around the World: The New City School Story / *Multiple Intelligences Around the World*. Jossey-Bass. San Francisco, 2009. P.304-316; Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. М., 2011.

¹ Аблякимова Ф.Г. Перспективы применения теории множественности типов интеллекта в обучении студентов-филологов // *Современные проблемы социально-гуманитарных наук. Сборник докладов III Международной научно-практической заочной конференции (29 февраля 2016 года)*. Казань, 2016. С.7-15; Белогрудова В.П., Семерикова А.В. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера и ее принципиальное значение для современного образования // *Проблемы романно-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков*. 2008. №6. С.89-96; Боброва Т.О. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера в обучении иностранному языку в средней школе // *Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. Сборник материалов XIV Международной научно-практической конференции*. Новосибирск, 2017. С.95-101; Глушина О.В. Применение теории множественного интеллекта при обучении иностранному языку // *Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза: материалы Международной научно-методической конференции*. Хабаровск, 2017. С.47-50; Евстифеева О.В. Способы применения теории множественности интеллекта в школе: организация работы в учебных центрах // *Эксперимент и инновации в школе*. 2013. №4. С.2-9; Она же. Учебный процесс, расширяющий «рамки ума» и опирающийся на «сильные стороны» школьника // *Директор школы*. 2003. №10. С.41-51; Она же. Школа, где можно учиться своим способом // *Эксперимент и инновации в школе*. 2012. №3. С.5-11; Загвоздкин В.К. Концепция множественного интеллекта Гарднера: новые подходы к развитию творческого потенциала // *Школьные технологии*. 2008. №2. С.53-59; Ивашина В.Л. Обучение английской орфографии на основе теории множественного интеллекта Говарда Гарднера // *Иностранные языки в школе*. 2013. Т.5. С.55-59; Лялина А.А. Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера в процессе образования // *Современные проблемы управления образовательными и социально-экономическими системами: материалы Межрегиональной научно-практической конференции*. Омск, 2012. С.20-22; Чошанов М. А. ТМИ – теория множественного интеллекта // *Директор школы*. 2000. №3. С.69-75.

² Теория множественного интеллекта Г. Гарднера – понимание одаренности (материалы методологического семинара). Херсон, 2009.

отечественной педагогике. Восполнению этого пробела и посвящено данное исследование.

Таким образом, анализ зарубежной и отечественной психолого-педагогической литературы позволяет выявить противоречия современной педагогической действительности в оценке и анализе работ Г. Гарднера между:

- современными парадигмальными установками на создание условий для полноценного индивидуального развития каждого ребенка, независимо от его психических, физических и социальных характеристик, и недостаточным теоретическим анализом идей и опыта современных педагогических подходов, ориентированных на решение данных проблем;

- сложившимся представлением о деятельности Говарда Гарднера как психолога и объективным восприятием его, как автора педагогической концепции на основе теории множественного интеллекта;

- наличием в педагогических трудах Говарда Гарднера актуальных для отечественного образования идей индивидуализации обучения как средств развития личности каждого ребенка и отсутствием целостной характеристики и системного анализа его педагогической концепции.

Потребность в разрешении этих противоречий составляет **проблему исследования**, которая в теоретическом плане заключается в раскрытии основных положений системы педагогических взглядов Г. Гарднера, а в практическом плане - в выявлении методов, форм и условий их реализации в практике обучения в современной школе. Это и определило выбор темы исследования: «Педагогические воззрения Говарда Гарднера».

Объектом диссертационного исследования являются психолого-педагогические труды Говарда Гарднера, а **предметом исследования** – педагогические воззрения Говарда Гарднера и опыт их реализации в современной образовательной практике.

Целью исследования: выявить и раскрыть генезис, теоретико-методологические основы и ключевые положения педагогической концепции

Говарда Гарднера, обосновать условия ее реализации в современной образовательной практике. В соответствии с целью, предметом и объектом исследования были сформулированы следующие **задачи**:

- 1) выявить социально-исторические условия и теоретико-методологические основания становления педагогических взглядов Г. Гарднера;
- 2) охарактеризовать теорию множественного интеллекта как основу педагогической концепции Г. Гарднера;
- 3) установить сущность и основное содержание педагогической концепции Г. Гарднера;
- 4) обосновать условия успешной реализации педагогической концепции Г. Гарднера в современной образовательной практике.

Источники исследования. Данная диссертационная работа выполнена на базе различных источников, которые можно условно разделить на несколько групп:

1. Научные работы Г. Гарднера: книги, статьи. Они послужили основным источником при реконструкции и анализе его педагогических взглядов. Трудность здесь состоит в том, что кроме фундаментальной книги ученого «Структура разума»¹, раскрывающей суть его теории множественного интеллекта, а также нескольких работ, посвященных анализу типов мышления², другие его работы, посвященные проблемам интеллекта и образования, среди которых есть и фундаментальные труды («Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21 st Century», «The Unschooled Mind», «The Disciplined Mind», «Multiple intelligences: New horizons», «To Open Minds», «The Mind's New Science: A history of the Cognitive revolution», «Frames of Mind: The

¹ Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. М., 2007.

² Гарднер Г. Великолепная пятерка: Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. М., 2008; Гарднер Г. Искусство и наука влияния на взгляды людей. М., 2008; Гарднер Г. Мышление будущего. Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни. М., 2016.

Theory of Multiple Intelligences»¹), не переведены на русский язык и в подавляющей части отсутствуют у нас даже в англоязычном варианте. В силу этого, данные работы малоизвестны отечественным специалистам в области образования, тогда как знакомство с педагогическими идеями Г. Гарднера и их творческое применение может способствовать решению актуальных задач современной российской школы.

2. Теоретические труды видных представителей западной психолого-педагогической мысли (Ж. Пиаже, Б.Ф. Скиннер, Э.С. Толмен² и др.). Использование этого блока источников позволяет провести сравнительно-исторический анализ взглядов Г.Гарднера с основными теоретическими положениями других педагогических школ XX века, воссоздать ту научную и идейную обстановку, в которой проходило его становление как когнитивиста.
3. Материалы психолого-педагогической печати США. Интересующие нас вопросы нашли свое отражение в журналах *Journal of Psychology* («Психология»), *Journal of Personality* («Личность»), *Journal of Experimental Child Psychology* («Журнал экспериментальной детской психологии»), *Harvard Educational Review* («Гарвардское образовательное обозрение»), где освещаются актуальные проблемы образования, помещаются материалы выступлений зарубежных ученых, ведутся дискуссии.
4. Государственные документы по вопросам образования, учебники и учебные пособия по психологии и педагогике, словарно-справочная литература.

¹ Gardner H. *Intelligence Reframe: Multiple Intelligences for the 21 st Century*. N. Y., 1999; Gardner H. *The Unschooled Mind*. N. Y., 2011; Gardner H. *The Disciplined Mind*. N. Y., 1999; Gardner H. *Multiple intelligences: New horizons*. N. Y., 2006; Gardner H. *To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education*. N.Y., 1989; Gardner H. *The Mind's new science. A history of the Cognitive revolution*. N.Y., 1987; Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. N. Y., 1983.

² Пиаже Ж. *Речь и мышление ребенка*. М., 1994; Скиннер Б.Ф. *Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.)*. М., 1986; Толмен Э.С. *Когнитивные карты у крыс и человека / Хрестоматия по истории психологии*. Под ред. Гальперина П.Я., Ждан А.Н. М., 1980. С. 63-69.

В целом, положенные в основу диссертации источники полны, разнообразны и позволяют успешно решить поставленные перед нами задачи.

Методологической основой исследования являются следующие положения:

- на философском уровне: системный и целостный подходы в раскрытии сущностных явлений; диалектическое единство общего и единичного (особенного);

- на общенаучном уровне (социальных наук): обусловленность теорий, концепций социально-экономическими, политическими, культурными и религиозными факторами; плюрализм гносеологических подходов и оценок изучаемых социальных явлений; конкретно-исторический подход к изучаемым фактам, явлениям;

- на уровне педагогической науки: системный подход, раскрывающий целостность объекта и обеспечивающих его механизмов, основанный на поиске и нахождении целостных характеристик изучаемых педагогических фактов и явлений; связь теории и истории педагогики с гражданской историей; гуманистический подход, ставящий в центр педагогического процесса ученика, самовыражение его как уникальной личности, представляющей собой абсолютную ценность в контексте определения аксиологических ориентиров процесса и результатов обучения.

Основными методами исследования являются:

- анализ, синтез и педагогическая интерпретация информации, содержащейся в источниках, в контексте исследуемой проблемы;

- сравнительно-исторический метод, позволяющий сопоставить взгляды Г.Гарднера с взглядами представителей других направлений психолого-педагогической мысли, выявить в них общее и особенное;

- генетический метод, дающий возможность рассмотреть когнитивное обучение на основе анализа условий его происхождения и последующего развития в рамках предшествующих и исследуемого периода;

-биографический метод, позволяющий выявить теоретические позиции, взгляды в контексте жизнедеятельности Г. Гарднера и становления его педагогических воззрений.

Достоверность исследования и обоснованность его результатов обеспечивается соответствием избранной методологии поставленной проблеме, объекту, цели и задачам работы, его источниковедческой базой, соблюдением объективного подхода к исследованию.

Личный вклад автора диссертации заключается в теоретическом обеспечении всех этапов процесса исследования, в обосновании его концепции, в интерпретации теории множественного интеллекта Говарда Гарднера как основы его педагогических воззрений, в систематизации педагогических идей Говарда Гарднера, а также в выявлении ведущих условий их реализации в современном школьном образовании.

Научная новизна исследования. Осуществлен комплексный анализ педагогических работ Г. Гарднера, который позволил выявить структуру и содержание педагогической концепции Г. Гарднера, включающую цели, задачи и методы обучения, содержание образования, принципы обучения, мотивы объектов обучения, подходы к оцениванию знаний обучающихся, организационные методы и средства деятельности преподавателя.

Выявлены социально-исторические условия и теоретико-методологические основания, повлиявшие на становление педагогических взглядов Г. Гарднера.

Осуществлена педагогическая интерпретация теории множественного интеллекта.

Раскрыт актуальный для развития отечественного образования педагогический потенциал научных воззрений Г. Гарднера, заключающийся в возможности создания в процессе обучения условий максимально соответствующих индивидуальному интеллектуальному потенциалу обучающихся.

Определено значение и вклад Г. Гарднера в обновление и развитие современного образования, состоящий в понимании интеллекта, как совокупности различных способностей, образующих уникальный для каждого человека когнитивный профиль, что является основой для индивидуализации процесса обучения.

Теоретическая значимость исследования. Результаты изучения педагогических взглядов Г. Гарднера создают целостное представление о нем как многогранном ученом, психологе и педагоге, руководителе созданной им научной школы. Осуществленная в диссертации интерпретация педагогической концепции Г. Гарднера с ее ориентированностью на создание разнообразных познавательных возможностей, отвечающих индивидуальному интеллектуальному потенциалу обучающихся вносит важный вклад в проблему теоретического обоснования модернизации системы отечественного образования, предполагающей в соответствии с требованиями ФГОС, создание условий для индивидуализации и профилизации обучения. Раскрытые в работе концептуальные основы и компоненты педагогической концепции Г. Гарднера (понятие множественного интеллекта – как основы теории развития ребенка; возможность построить на этой основе обучение и развитие таким образом, чтобы обеспечить гармоничный и индивидуальный подход к каждому ученику; изменение подхода к оцениванию знаний обучающихся; формирование дисциплинарного подхода к обучению; обучение для понимания) имеют значение для развития общеметодологических и теоретических подходов к практике обучения.

Практическая значимость исследования определяется возможностью использования педагогами полученных результатов исследования в качестве основы для построения образовательного процесса с учетом индивидуальных интеллектуальных особенностей обучающихся. Обоснованные в результате диссертационного исследования условия реализации педагогической концепции Говарда Гарднера, направлены на

обеспечение реализации индивидуального подхода к обучению. Теоретико-методологические положения, выводы и положения, содержащиеся в диссертационном исследовании, могут быть использованы при подготовке лекций, семинарских занятий и курсов по выбору по общей педагогике и истории педагогике, в процессе личностно-профессионального становления студентов педагогического направления подготовки, повышения квалификации учителей. Представленный в диссертации опыт реализации идей Г. Гарднера в зарубежной педагогической действительности является условием для проектирования и осуществления инновационной педагогической практики в современном отечественном школьном образовании.

На защиту выносятся следующие положения:

1. На становление и развитие педагогических воззрений Г. Гарднера оказали влияние следующие социально-исторические условия:

- глобальные изменения в американском обществе, диктуемые усложнением производства и его зависимостью от научных открытий, требовали реформирования образования;

- начавшаяся в 50-е гг. XX в. в западной психологической и педагогической науке когнитивная революция и смена ведущего направления в образовании с бихевиористского на когнитивистское;

- происходящая в 60-е гг. XX века смена приоритетов в философии образования, где осуществляется смещение акцентов с субъект-объектного подхода к обучению, основанного на доминирующей роли учителя, на субъект-субъектный, предполагающий активную позицию ученика в его взаимодействии с учителем в процессе достижения образовательных целей.

2. Теоретико-методологическую основу формирования педагогических воззрений Г. Гарднера составляют труды Ж. Пиаже по психологии развития детей, теория психологического развития личности Л. С. Выготского и исследования А.Р. Лурии по нейропсихологии. Большое влияние на становление Г. Гарднера как когнитивиста оказали воззрения известного

психолога Эрика Эриксона по психологии развития личности; новые взгляды на образование в рамках когнитивного подхода к обучению, представленные в книге «Процесс обучения» Дж. Брунера; неврологические исследования Н. Гешвинда, посвященные мозговой организации способностей человека и участие Г. Гарднера в различных научных проектах, связанных с исследованием проблем образования вместе с Дж. Брунером («Человек: программа исследования» (1965)), Н. Гудменом («Проект Зеро» (1967)) и «Проект человеческого потенциала» (1979), учрежденного нидерландским Фондом Бернарда Ван Леера.

3. В основе педагогической концепции Г. Гарднера лежит теория множественного интеллекта. Выделенные Г. Гарднером восемь самостоятельных видов интеллекта (лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный, натуралистический, экзистенциальный) кардинально изменили представление об интеллектуальном профиле ученика, что позволило трактовать его гораздо шире, а не только с точки зрения логико-математического интеллекта, как было принято ранее. Это, в свою очередь, обеспечило уточнение и дополнение условий для индивидуализации процесса обучения, формирования социально адаптированной, творческой личности.

4. Сущность и основное содержание педагогических воззрений Г. Гарднера сводится к следующим положениям:

- существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в различных сочетаниях, а не единая базовая интеллектуальная способность;

- учет интеллектуальных различий, а не убежденность в том, что все дети мыслят одинаково, является основополагающим фактором для создания в процессе обучения разнообразных познавательных возможностей, максимально соответствующих индивидуальному интеллектуальному потенциалу учащихся;

- организация учебного процесса должна быть направлена на создание условий, в которых учащиеся имеют возможность приобретения опыта, требующего вовлечения различных типов интеллекта;
- одной из задач школы помимо осуществления учебного процесса с учетом индивидуального интеллектуального профиля является помощь в осознании учащимися их способностей для опоры в процессе обучения на свои «сильные» стороны и развитие «слабых»;
- возможность использования в процессе обучения более чем одного способа научения;
- изменение подхода к оцениванию знаний обучающихся посредством использования для этого аутентичных методов (портфолио, метод проектов), позволяющих диагностировать реальные достижения обучающихся и предусматривающих выявление сформированности у них умений и навыков в ситуациях максимально приближенных к реальной жизни (повседневной или профессиональной), вместо узконаправленных стандартизированных тестов;
- формирование дисциплинарного способа мышления (научного, математического, исторического, художественного) является миссией школьного образования и позволяет овладевать изученным материалом на уровне понимания, гарантирующего эффективность использования освоенных знаний в дальнейшем;
- обучение для понимания, то есть формирование у обучающихся способности применять полученные знания при решении новых задач или в новых условиях, что и необходимо рассматривать ценностно-целевым смыслом школьного образования.

5. Предложенные Г. Гарднером на основе теории множественного интеллекта подходы к образованию нашли применение в школьном образовании не только США, но и за их пределами. Условия успешной реализации теории множественного интеллекта в школьном образовании заключаются в следующем:

- для каждого конкретного учебного заведения, в основе работы которого лежит теория множественного интеллекта, должна быть разработана своя образовательная программа, соответствующая учебным целям и задачам данного образовательного заведения;

- педагогическая концепция, созданная на основе теории множественного интеллекта, обеспечивает возможность ее реализации с учетом культурных особенностей и традиций страны, в которой она внедряется;

- рассматриваемая педагогическая концепция характеризуется своей эффективностью не только в общеобразовательных, но и в специализированных школах для детей с особыми образовательными потребностями, например, отличающихся отставанием в умственном развитии.

Апробация результатов диссертационного исследования. Основные положения и результаты проведенного исследования были представлены на научно-практических конференциях: «Научный форум: педагогика и психология» (Москва, 2018г.), «Образование и наука в современных реалиях» (Чебоксары, 2018г.); обсуждались на заседаниях кафедры «Социальная работа и педагогика» ФГБОУ ВО «Тверского государственного университета», а также представлены в опубликованных работах, в том числе, включенных в Перечень рецензируемых изданий ВАК МОН РФ.

Структура диссертационного исследования. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы (177 источников). Суммарный объем диссертации составляет 149 страниц.

ГЛАВА 1. ФОРМИРОВАНИЕ И СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ ГОВАРДА ГАРДНЕРА

1.1. Социально-исторические условия и теоретико-методологические предпосылки формирования педагогических воззрений Г. Гарднера

Среди признанных специалистов в области когнитивного обучения имя Говарда Гарднера является сегодня наиболее известным не только в США, но и за их пределами.

Формирование Г. Гарднера как ученого приходится на 60-70-е гг. XX века. Это было время становления концепции когнитивизма в США и западноевропейских странах. Когнитивизм (от лат. *cognitio* – знание, познание), рассматривается как особое направление в науке, «объектом своего изучения имеет человеческий разум, мышление и те ментальные процессы и состояния, которые с ним связаны. Это наука о знании и познании, о восприятии мира в процессе человеческой деятельности» [83, с.6]. В рамках когнитивного подхода «человек изучается как система переработки информации, а поведение человека описывается и объясняется в терминах компьютерных систем. Внутренние состояния человека наблюдаются и интерпретируются как получение, переработка, хранение, а затем и мобилизация информации для рационального решения тех или иных задач» [83, с.6].

Предметом исследования когнитивистов является человеческая когниция, то есть процедуры связанные с приобретением, использованием, хранением, передачей и выработкой знаний, весь диапазон психических процессов от ощущений до восприятия, внимания, сознания, научения, памяти, формирования понятий, мышления, воображения, запоминания, языка, интеллекта, эмоций и процессов развития [107, с.13]. При таком подходе центральным становится вопрос об организации знания в памяти

субъекта. Когнитивизм характеризуется построением моделей познания и интеллекта, с перспективой воплощения их на компьютере.

Становление когнитивизма было обусловлено историческими, социокультурными, общенаучными и педагогическими изменениями, затронувшими не только США, но и все западное общество в целом.

Одной из важных составляющих таких изменений стала начавшаяся в конце 50-х годов XX века научно-техническая революция, в ходе которой произошло массовое внедрение ЭВМ во все сферы производства. Научно-техническая революция серьезно изменила структуру рабочей силы, образ жизни и само мировоззрение американцев. Сокращается число промышленных и сельхозрабочих. Постоянно увеличивается численность инженерно-технического персонала и работников, занятых вне сферы материального производства – в науке, культуре, просвещении, здравоохранении, административном аппарате [103, с.8]. Резко возрастает потребность в менеджерах, юристах, специалистах в области рекламы и воздействия на сознание населения. В результате этих процессов, сначала в США, а затем и в странах Западной Европы, происходит формирование массового общества, основой которого стали массовое производство, массовое потребление и массовая культура. Это общество можно определить как «общество стандарта, который из сферы производства и потребления проник едва ли не во все области жизни, начиная от школы и заканчивая системой управления» [120].

Стоит отметить, что благодаря распространению информационных технологий массовая культура несла в себе огромные возможности воздействия на человека. Она способствовала формированию единой системы ценностей, коллективных чувств и настроений. С помощью рекламы массовая культура стала диктовать стандарты поведения и образа жизни, стиль и моду [1, с. 39-42].

В связи с этим, массовая культура стала оказывать влияние на процесс социализации и инкультуризации подрастающего поколения к социальной и

культурной жизни общества, поскольку включала в себя новые возможности для самореализации личности. Люди становились свободнее и активнее, стали больше ценить себя и свои права. «Впервые в истории, - как отмечает В. Хачатурян, - именно в массовом обществе они могли принимать активное участие в политической, общественной и культурной жизни. Массы стали влиять на жизнь общества, осуществляя свой выбор газет, телепрограмм, продуктов, политических лидеров, идей. Выросло не только их благосостояние, но и уровень образованности, моральные принципы и чувство собственного достоинства» [120].

Таким образом, произошедшие в эти годы изменения можно характеризовать не только как социальную и политическую революции, но и как революцию сознания. Надвигающиеся перемены означали конец индустриальной формы цивилизации и рождение новой формы: постиндустриального общества, которое будет сопровождаться изменениями и в образе жизни человека, и в его сознании и мироощущении.

Все это, в свою очередь, не могло не отразиться на состоянии и дальнейшем развитии педагогической науки в США и странах Западной Европы. К рассматриваемому периоду господствующим направлением в педагогике являлась концепция бихевиоризма (Б. Блум, Э. Торндайк, Б. Скиннер), в основе которой лежала бихевиористическая психология, возникшая в начале XX века. Бихевиоризм, являясь, с одной стороны, психологической теорией, с другой стороны, раздвинул границы традиционных психологических интересов, превратившись во вполне самостоятельную теорию образования. Ее лидером стал психолог Джон Б. Уотсон. Он призывал научную психологию заниматься только наблюдаемым поведением, которое можно объективно описать в терминах «стимул-реакция», т.к. личность, по его мнению, «определяет поведение, которое можно наблюдать, в отличие от чувств, мышления, составляющих внутренний мир, недоступный изучению с помощью научных методов» [32, с. 35]. Он полностью отрицал влияние сознания в развитии человека. Уотсон

утверждал, что не существует врожденной предрасположенности к изучению того или иного предмета, а так же разницы в темпераментах и способности усваивать материал. Это нашло отражение в его известном высказывании: «Дайте мне дюжину здоровых младенцев и особую изолированную среду, чтобы их воспитывать, и я гарантирую, что случайным образом выберу любого из них и воспитаю из него специалиста любого типа – врача, адвоката, художника, торговца и даже попрошайку или вора» [75, с. 271].

Необходимо отметить, что педагоги бихевиористической ориентации акцентировали свое внимание на «поведенческих актах» и «наблюдаемых действиях». Воспитание и обучение человека рассматривалось ими «как выработка социально одобряемых «правильных» реакций на стимулы и жизненные ситуации» [46, с. 244]. Учебные цели, при этом, формировались через «наблюдаемые действия». Считалось, что «любая образовательная программа может быть переведена на язык поведенческих понятий, которыми характеризуются мысли, чувства и действия, присущие человеку. Подобный подход фактически ориентирован на репродуктивное обучение (заучивание, воспроизведение, повторение образцов)» [46, с. 244].

В целом, в восприятии бихевиористов, образование являлось процессом техники поведения, управляемым путем манипулирования различными видами подкреплений. При этом появлялась возможность программировать поведение ученика в соответствии с заданными целями. В связи с чем, задачей образования для бихевиористов, являлось создание условий среды, которые бы способствовали формированию желаемого поведения. При данном подходе, основная роль учителя заключалась в создании эффективной среды обучения, которая бы обеспечивала положительное подкрепление желаемым действиям учеников, а нежелательные действия в данной среде через некоторое время угасали бы.

В результате чего, бихевиористический подход к обучению позволял «успешно решать проблемы формирования «правильных» граждан, вырабатывать у учащихся необходимое поведение» и через это, в свою

очередь, «управлять общественной жизнью, избегая бунтов молодежи, антисоциальных проявлений, формировать членов общества с заданными свойствами» [95, с.73]. Таким образом, бихевиористическая педагогика полностью соответствовала технократическим тенденциям в педагогике, целью которых являлась разработка научно-педагогических систем управления формирования личности, что позволяло держать общество под контролем.

В начале 60-х годов XX века в западной педагогике произошел кризис. Изменения, охватившие мир и связанные с революцией в науке и технике, в экономике и социальных условиях были настолько глубоки и стремительны, что педагогическая наука слишком медленно приспосабливалась к такому быстрому темпу событий. «Возникший в результате этого разрыв между образованием и условиями жизни общества, разрыв, принимающий самые различные формы, и составил, - как справедливо отмечал Кумбс,- суть мирового кризиса образования» [71, с. 10].

Таким образом, к рассматриваемому периоду бихевиористическая педагогика, относившаяся к авторитарному направлению, стала диссонировать с новыми запросами общественного развития. Она подверглась критике, так как в этой педагогической модели при обучении в расчет принимались только «внешне выраженные реакции в ответ на ту или иную стимуляцию». Цели обучения были ограничены «получением определенных форм внешне выраженного поведения в определенных стимульных ситуациях, что, в свою очередь, слишком биологизировало процесс обучения и низводило человека до уровня автомата, робота, марионетки. При этом никакой специальной организации познавательной деятельности не происходило. Мышление практически было исключено из целей обучения» [34].

Стоит отметить, что бихевиористическая педагогика, как любая авторитарная педагогическая модель, не уделяла внимания индивидуально-психологическим особенностям личности, подавляла естественное

стремление обучающихся к самостоятельности, ограничивала их инициативу. Данная модель была признана антигуманной и антидемократичной, так как она рассматривала ребенка как объект педагогического воздействия и ставила своей целью манипуляцию его поведением.

Поэтому, в силу своих внутренних причин, бихевиористская педагогика не могла дать ответ на охвативший педагогическую науку кризис. Она уже была не в состоянии измениться и приспособиться к огромному скачку в развитии и изменению социальных условий жизни общества. «Смена приоритетов в целях школы, акцентирование задач умственного развития подорвали длительное господство бихевиоризма в американской психологии и педагогике...» [78, с.103]. Требовался кардинально иной подход, соответствующий принципиально новым условиям и задачам функционирования образования. Главной задачей становится «создание условий, способствующих самореализации личности» [103, с. 25].

Эти изменения были неразрывно связаны с самой философией образования, которая в эти годы переживала смену приоритетов. До этого периода в философии образования доминировал эмпирикоаналитический подход, пришедший в нее из психологии и социологии (бихевиоризм, гештальтизм, техницизм и т.п.) и понимавшийся как дистанцированный от философии гуманитарных дисциплин. Построение философии образования на этой основе привело к тому, что образовательное знание, реалии образования понимались, прежде всего, как законообразные и типологические. При этом, как указывает В. В. Платонов, «игнорировались гуманитарные аспекты: проблемы индивидуальности в ее духовно-смысловом ценностном измерении, с ее интенциональностью и автономией человека» [97, с. 117].

С середины 60-х годов XX века формируются конструктивные системы философии образования, связанные с развитием новых направлений в западной философии. Они стремились к нередукционистскому синтезу эмпирикоаналитического и гуманитарного подходов. Широкое

распространение получили такие направления философии образования как: аналитическая философия образования (И.Шеффер, Р.С.Питере, Е. Макмиллан, Д. Солтис и др.), критико-рационалистическая философия образования (В.Бренцинка, Г.Здарцил, Ф. Кубэ, Р.Лохнер и др.) и педагогическая антропология (И. Дерболов, О.Ф. Больнов, Г.Рот, М.И. Лангевельд, П. Керн и др.).

Необходимо подчеркнуть, что, несмотря на их различия, основной акцент в этих направлениях делался на автономию человека, развитие его самостоятельности, изменение целей образования, исходя из требований общества и демократии. Как отмечал Т.Кун, в эти годы «шел процесс переключения парадигмы образования от прежней доминирующей философии бихевиоризма к новой философии конструктивизма» [128, с. 57].

Конструктивизм никак не соотносил процесс приобретения знаний с координатами «стимул – реакция» и не предполагал нахождение «правильных» ответов. Согласно Ж. Пиаже в конструктивизме «процесс движения к истине ценится больше, чем сама истина, т.е. научное знание явление не статическое, а процесс непрерывного конструирования и реорганизации» [132]. В основе этого философского направления лежала идея о том, что «знания нельзя передать обучаемому в готовом виде. Можно лишь создать педагогические условия для успешного самоконструирования и самовозрастания знаний учащихся» [128, с. 57], при реализации которых необходимо учитывать основные принципы конструктивизма в приложении к процессу обучения: «1) мотивация обучения через включения учащихся в поиск, исследование и решение значимых проблем; 2) стимулирование умственной деятельности учащихся, мотиваций мышлений вслух, поощрение высказывания предположений, гипотез и т.п.; 3) создание условий, подчеркивающих интеллектуальное достоинство каждого учащегося, особую ценность его точки зрения, индивидуального стиля мышления» [128, с. 57]. Как подчеркивает А.Ю. Чернов, только при соблюдении этих условий возникает надежный источник учебной мотивации, т.к. самостоятельный

поиск решений, достижение поставленной цели обеспечивают несравнимо большее удовольствие и удовлетворение, чем выбор правильного ответа из ряда предложенных альтернатив [125].

Таким образом, в этом направлении в философии образования происходит смещение акцентов с субъект-объектного подхода к обучению, основанного на доминирующей роли учителя, на субъект-субъектный, предполагающий равноправное взаимодействие учителя и ученика в процессе достижения образовательных целей. Учитель больше не является «урокодателем», использующим определенный набор фраз для подкрепления деятельности обучаемых. Он выступает в роли консультанта, организатора и координатора учебно-познавательной деятельности учащихся, создает условия для их самостоятельной деятельности. В результате чего учащиеся из пассивного объекта обучения превращаются в активных соучастников педагогического процесса.

Следует отметить, что конструктивизм соответствовал новым политическим и социально-экономическим реалиям, сложившимся в западных странах в это время и создавал благоприятные возможности для самореализации личности, наполняя образование новыми концептуальными положениями. В итоге, большие изменения, охватившие социально-экономическую, политическую сферы западных стран, усиление демократизации общественной жизни, развитие НТР, новые вызовы и требования к системе образования, смена парадигмальных основ образования и сделали возможным появление такого явления в педагогике как когнитивизм.

Такова была общественная и научная атмосфера, в которой происходило формирование Говарда Гарднера как ученого, что предопределило выбор и направленность его научных интересов.

Свою научную деятельность Гарднер начал во время учебы в Гарвардском колледже, куда он поступил после окончания школы в сентябре 1961 года. Первоначально, поступая в колледж, Гарднер планировал изучать

историю для подготовки к будущей карьере юриста, как хотела его семья. Но знакомство с известным психоаналитиком и специалистом в области психологии развития личности Эриком Эриксоном изменили планы Гарднера и зародили в нем желание стать ученым-психологом. Под влиянием лекций Эрика Эриксона Гарднер решает продолжить обучение по психологии развития в аспирантуре Гарварда.

Подробно изучив систему взглядов Эрика Эриксона, Гарднер пришел к пониманию того, что в отличие от Эриксона, его больше интересуют вопросы когнитивного познания, чем вопросы личности, аффекта, травмы или терапии. Он был больше заинтересован в понимании людей, чем в оказании им помощи [147, р. 30].

В этот период Гарднер начал работать у известного американского психолога Дж. Брунера, занимавшегося вопросами когнитивной и педагогической психологии и, оказавшего, как отмечает сам Гарднер, значительное влияние на его интеллектуальное развитие [147, р. 2].

Так же как и на многих молодых ученых поколения Говарда Гарднера, на него оказала влияние книга Дж. Брунера «Процесс обучения», вышедшая в 1960 году. В ней нашли свое отражение результаты научной конференции, состоявшейся в 1959 году в Вуд Холе.

Данная конференция была посвящена вопросам реформирования школьного образования в США и организована Национальной Академией наук США под эгидой Национального научного Фонда. Возглавить ее был приглашен Дж. Брунер. На этой конференции был представлен широкий круг участников из разных научных областей: математики (К. Аллендорфер, Е. Бегл, Д. Пэйдж, и др.), физики (Г. Финлэй, Ф. Фридман и др.), биологи (Р. Джералд, В. Глазе, А. Гробмэн и др.), историки (Д. Блум, Д. Коул), психологи (Р. Олпорт, Л. Кронбах, Р. Ганье, Б. Инельдер, Д. Миллер, К. Спенс и др.), педагоги (Г. Чонсей, Д. Фишер, Д. Кэрролл). Как отмечал сам Брунер, конференция затронула ряд важных аспектов, касающихся

школьного образования. Это и проблема усвоения знаний, отношение к обучению в целом, пересмотр учебных программ в контексте вновь поставленных вопросов о том чему учить, когда и как [26, с.8], а также, особое внимание к применению концепции разума в обучении, и так называемая «генерализация знания» (“generativeness”), цель которой заключалась в формировании у обучающихся структурного мышления [20, с. 38].

Стоит отметить, что книга Дж. Брунера «Процесс обучения» представляла новый взгляд на процесс обучения. В ней автором были обозначены ряд новых ключевых аспектов применительно к образованию в рамках когнитивного подхода к обучению.

Дж. Брунер считал, что структура знаний является ключевым вопросом для решения проблемы отбора школьного образования. По его мнению, основным подходом в обучении должно «стать изложение структуры знания, овладение этой структурой, а не просто усвоение фактов и технических приемов» [26, с.15]. Применение данного подхода призвано повысить эффективность обучения, так как формирование у учащихся понимания основной структуры предмета позволяет им использовать полученные знания на протяжении всего обучения и применять их для решения различных образовательных задач.

Помимо этого, Дж. Брунером были сформулированы основные положения для совершенствования и организации процесса обучения:

- при усвоении учащимися основных понятий повышается доступность изучаемого предмета, причем это относится не только к точным наукам, но и к общественным, а также и к литературе;

- соотношение частных факторов со структурой позволяет надолго сохранять их в памяти;

- понимание общих принципов учащимися позволяет им понять не только конкретное явление, но и овладеть общей моделью для понимания подобных явлений;

- постоянное повторное прохождение основного материала позволяет учащимся уменьшить разрыв между «элементарными» и «повышенными» знаниями [26, с.25-27].

Необходимо подчеркнуть, что эти положения Дж. Брунера стали составной частью сформулированного в дальнейшем Г. Гарднером такого педагогического подхода, как «обучение для понимания».

Большое внимание Дж. Брунер уделял проблеме формирования у обучающихся «общих принципов науки». Он полагал, что можно выделить ряд определенных базисных понятий, которые являются основополагающими практически для всех отраслей науки. «Чем более глубоким и основным является понятие, которым овладел учащийся, - пишет Дж. Брунер, - тем более широким будет его применение к новым задачам» [26, с.21]. К таким понятиям он относил: классификацию и ее использование, единицы измерения и их развитие, опосредованный характер информации в науке и т.д. Брунер считал, что если в процессе изучения одного предмета учащиеся хорошо усвоили «общие принципы науки», то это облегчит дальнейшее изучение данных понятий и при изучении других предметов.

Помимо формирования у учащихся «общих принципов науки», Дж. Брунер акцентирует внимание на методах преподавания учебного материала. Он выступает против простого «прохождения предмета», основанного на пересказе и изложении фактов, так как это не способствует развитию умственных навыков учащихся, формированию их мировоззрения. Согласно взглядам Дж. Брунера на процесс обучения, при построении учебного курса важно учитывать психологию учебного предмета, которая состоит в том, что в любой дисциплине есть сугубо присущий ей способ мышления о соответствующих явлениях. Под ним он понимает некоторую совокупность порождающих утверждений в различной степени осознаваемых. В точных науках в качестве примера автор приводит закон сохранения энергии в

физике, геометрические аксиомы, правила ассоциативности. В науках о поведении этим примером служат индуктивные утверждения. Так, зная технологию какого-то общества, можно сделать вывод о его ценностях и мифах [27, с.389-390].

Поэтому, для успешного усвоения той или иной дисциплины самое важное, по мнению Дж. Брунера, дать, как можно более раннюю возможность самому ребенку усвоить нужный способ мышления данного предмета (подход к фактам, формы связи между ними), ввести его в самую гущу проблем данного предмета, дать возможность решать задачи, строить догадки, спорить [27, с.390].

Необходимо отметить, что важной составляющей формирования такого способа мышления являются приемы презентации материала. Это нужно для того, чтобы поддерживать у ребенка интерес к предмету. Основной педагогической целью при этом является перевод материала с языка, применяемого в данной дисциплине, на язык, подходящий для уровня развития ребенка [27, с.390]. Задача учителя как раз и состоит в том, чтобы преобразовать, подлежащий изучению материал, в формат приемлемый для ученика, исходя из его возраста и уровня обученности. Кроме того, процесс обучения должен быть организован так, чтобы учащийся постоянно возвращался к изученному материалу, с тем, чтобы структура предметной области постоянно прояснялась (повторяемость, цикличность изучения материала).

При составлении учебной программы необходимо, отмечает Дж. Брунер, учитывать и самосознание ребенка. В отличие от традиционного образования, основанного на запоминании, важно формировать у учащихся навыки логического рассуждения, направленные на переосмысление своего опыта, воспитывать вдумчивость [27, с. 395].

Таким образом, учет этих важных сторон учебного процесса, согласно Дж. Брунеру, и обеспечивает успешность обучения, оптимальный уровень

мотивации учащихся, более глубокое усвоение учебных программ и дисциплин.

Важно подчеркнуть, что идеи Дж. Брунера, связанные с особенностями успешного усвоения той или иной дисциплины, во многом соотносятся с разработанным впоследствии Г. Гарднером дисциплинарным подходом к обучению, направленным на формирование у обучающихся дисциплинарного мышления, что позволяет делать упор не на количество изучаемого материала, а на глубину его усвоения.

Книга Дж. Брунера оказала большое влияние на формирование политики США в области образования, на мышление и ориентацию широкого круга преподавателей и ученых не только в США, но и за рубежом. Она стала «манифестом для всех, кто стремился повысить интеллектуальный уровень учащихся» [20, с. 39]. и была востребована всеми, кто добивался пересмотра функций образования в свете новых требований, предъявленных школе формирующимся постиндустриальным обществом. Начался стремительный рост интереса к когнитивному подходу в американской психологической и педагогической науках.

Идеи, содержащиеся в книге Дж. Брунера, стимулировали научный интерес Говарда Гарднера к исследованию вопросов, связанных с проблемами образования. По приглашению Дж. Брунера летом 1965 года он принимает участие в его проекте «Человек: программа исследования», который был посвящен изучению вопросов человеческого познания. По мнению самого Гарднера, для него было важным работать в вышеуказанном проекте, где он мог в полной мере, познакомиться с концептуальным подходом Дж. Брунера к когнитивной психологии, понять его заинтересованность в вопросах реформирования образования [147, p.12].

Большое влияние на становление его научных взглядов оказала поездка в Западную Европу и Советский Союз. В Женеве он встречается с известным специалистом в области психологии развития Жаном Пиаже, а оказавшись в СССР, знакомится с оригинальной теорией психологического

развития Льва Семеновича Выготского и с исследованиями Александра Романовича Лурии по нейропсихологии.

Стоит отметить, что положения теории психологического развития личности о зоне ближайшего развития Л. С. Выготского были впоследствии использованы Г.Гарднером в Проекте Спектрум при разработке нового образовательного подхода для выявления и развития индивидуального интеллектуального профиля ребенка.

Идеи, изложенные в трудах Л. С. Выготского, А. Р. Лурия, Ж. Пиаже, Дж. Брунера, как указывает сам Гарднер, убедили его в том, что область социальной науки, на которой он должен сосредоточиться – это когнитивное развитие человека, что и остается, по сей день, главным предметом исследования ученого [147, p.13].

Работа в проекте Дж. Брунера и анализ работ Ж. Пиаже показали Гарднеру необходимость изучения развития у детей различных творческих способностей. В отличие от Пиаже, который рассматривал развитие у детей лишь двух видов мышления - логического и естественнонаучного, Гарднер изучал способность детей к восприятию художественных стилей. Он пришел к выводу, что способности к искусству не менее когнитивны, чем способности математиков и ученых, как до сих пор считали специалисты по психологии развития [149, p.28]. Эти идеи легли в основу его докторской диссертации «Психология развития», успешно защищенной Гарднером в 1971 году.

Под впечатлением от исследований, проведенных в проекте Дж. Брунера, Гарднер решает продолжить свою образовательную карьеру в изучении психологии развития и когнитивной психологии в Гарварде. В отличие от других ученых факультета психологии Гарвардского университета, которые основной акцент в своих исследованиях делали на основные психические процессы – ощущение, восприятие, память, Гарднер заинтересовался вопросами познания, интеллекта, творчества, лидерства,

артистизма. Возможность по-настоящему заниматься этой проблематикой появилась у Гарднера, когда он начал участвовать в «Проекте Зеро».

Это была базовая исследовательская группа, появившаяся в 1967 году в Гарвардской высшей педагогической школе, и изучавшая развитие процесса обучения у детей и взрослых. Сегодня «Проект Зеро», основываясь на своих исследованиях, помогает формировать понимающих, критически и творчески мыслящих личностей, способствует развитию глубокого понимания изучаемых дисциплин. Целью «Проекта Зеро» является понимание и улучшение процессов обучения, мышления и творчества в области искусства, а также гуманитарных и естественнонаучных дисциплинах. Исследовательские программы этого проекта основаны на детальном понимании когнитивного развития человека и процессов обучения. Они ставят обучающегося в центр учебного процесса, стремятся к реализации индивидуального подхода, учитывают различные способы обучения в различные стадии жизни, так же как и различия между людьми.

Основателем этого проекта являлся известный специалист в области философии искусства Нельсон Гудман, помощником которого был Гарднер. С конца 1960-х гг. и до сегодняшнего дня «Проект Зеро» остается в центре интеллектуальной жизни Гарднера, той областью, где, как он пишет, «развивались мои собственные идеи, и то научное сообщество, где я чувствовал себя наиболее комфортно» [155, p.65].

Несмотря на то, что Нельсон Гудман показал ему эффект логического стиля мышления, Гарднер пришел к пониманию того, что человеческая психология это не всегда логика, и что эмпирические выводы могут, и часто действительно превосходят анализ, который кажется безукоризненным.

После того, как в 1971 г. Нельсон Гудман ушел на пенсию, Говард Гарднер совместно с Дэвидом Перкинсом возглавил проект. Постепенно проект превратился в один из основных центров образовательных исследований в США.

Поскольку в то время научным интересом Гарднера являлась проблема места искусства в рамках психологии, в «Проекте Зеро» он исследовал то, как дети овладевают визуальными искусствами, музыкой и метафорическим языком. Особенный интерес для него представлял процесс освоения детьми символических систем, используемых в искусстве. Результаты этих исследований опубликованы в таких работах ученого как “Children’s Sensitivity to Painting Styles”, *Child Development*, 41,1970; “Metaphors and Modalities: How Children Project Polar Adjectives onto Diverse Domains”, *Children’s Development*, 45, 1974; “Unfolding or Teaching: on the Optimal Training of Artistic Skills”, E. Eisner (ed.), *The Arts, Human Development and Education*, Berkeley, C.A.: McCutchan Publishing Company, 1976.

В 1969 году Говард Гарднер познакомится с неврологическими исследованиями Нормана Гешвинда знаменитого невролога и признанного специалиста в вопросах неврологии поведения, посвященных проблеме того, как используются символы пациентами с поврежденным мозгом. Результаты этих исследований вызвали большой интерес у Гарднера, так как ему важно было понять, как человеческий мозг обрабатывает различные символические системы: «Меня очень заинтересовали предположения Гешвинда о том, что происходит с обычными или одаренными людьми, которым довелось пережить ушиб, опухоль или другие травмы мозга» [39, с.10].

Таким образом, совершенно не планируя этого, Гарднер начал вести эмпирические исследования, работая в ветеранской больнице в Бостоне в группе нейропсихологов, изучавшей мозговую организацию способностей человека. Как отмечал сам ученый, ежедневная возможность работать с детьми, а также с взрослыми с поврежденным мозгом, заставила меня признать один неоспоримый факт, касающийся человеческой природы: люди обладают широким спектром способностей. То, что индивид показывает хорошие результаты в одном виде деятельности, совсем не позволяет нам предположить, что он будет показывать сходные результаты в другом [149, p.30].

Результаты этих исследований нашли отражение в книге Гарднера «The Shattered Mind» (New York, 1975), в которой он рассказывает о том: «что происходит с людьми, перенесшими различные мозговые травмы» [39, с.10].

К середине 1970-х годов Говард Гарднер приступает к разработке теории человеческого познания. Ее положения противоречат распространенному на тот момент в психометрических и бихевиористических теориях мнению об интеллекте как о единой врожденной характеристике. В концепции Гарднера интеллект выглядит как многокомпонентное понятие, т.е. существует несколько различных видов интеллекта, у каждого из которых есть свои сильные и слабые стороны. В 1979 году у Гарднера появилась возможность для развития своей концепции. В это время ученый стал участником «Проекта человеческого потенциала», учрежденного нидерландским Фондом Бернарда Ван Леера. Целью данного проекта являлось исследование природы человеческих возможностей и способов их активизации. В рамках участия в «Проекте человеческого потенциала» Говард Гарднер получил задание написать книгу о том, что известно о познании человека благодаря открытиям в биологических и поведенческих науках. Для этой цели Гарднером, при участии его коллег по проекту и поддержке Фонда Ван Леера, была проведена широкомасштабная исследовательская программа, в результате реализации которой Гарднер пришел к теории множественного интеллекта. Благодаря этой программе ученый смог объединить данные исследований о развитии когнитивных способностей у обычных и одаренных детей, а также о нарушении этих навыков у людей с различными патологиями. По словам Гарднера, он «попытался синтезировать, то, что узнал на заре жизни, изучая травмы мозга, с тем, что выяснил в полдень в результате исследований когнитивного развития» [39, с.11]. Гарднер и коллеги попытались составить оптимальную классификацию способностей человека, опираясь на данные полученные при изучении литературы по работе мозга, генетике, антропологии и психологии.

Можно выделить несколько знаковых событий, произошедших во время исследования. Одним из них является решение ученого назвать способности или таланты человека «множественным интеллектом». Так, по мнению коллеги Г. Гарднера Дэвида Фельдмана, «с выбором именно этого термина началось открытое противостояние между Гарднером и психологами, признававшими практику тестирования IQ» [39, с.11]. Вторым событием является формулирование Гарднером определения интеллекта. По его мнению, «интеллект – это способности решать проблемы или создавать продукт, который обладает ценностью в определенной или нескольких культурах» [39, с.23].

В дальнейшем Гарднер выделяет три значения термина «интеллект»:

- «1) отличительная черта всех человеческих существ;
- 2) качество, на основе которого люди отличаются друг от друга (никакие два человека – даже монозиготные близнецы – не обладают абсолютно одинаковыми интеллектуальными профилями);
- 3) способ выполнения человеком определенной задачи с учетом своих интересов» [39, с.14].

Также им были выделены восемь четких критериев для определения того, что подходит под описание интеллекта, а что нет:

- 1) потенциальная изоляция в результате мозговой травмы;
- 2) существование умственно отсталых, вундеркиндов и других необычных индивидов;
- 3) различный набор операций;
- 4) особая история развития и отличительный набор «конечных» характеристик;
- 5) эволюционная теория и эволюционная пластичность;
- 6) поддержка со стороны экспериментальной психологии;
- 7) поддержка со стороны психометрии;
- 8) восприимчивость к расшифровке символических систем [39, с.114-118].

Таким образом, на тот момент Г. Гарднером уже были сформированы отдельные элементы теории. Как отмечает сам Гарднер: «определение и критерии – это одни из самых оригинальных элементов теории» [39, с.11]. Окончательным же итогом работы ученого в «Проекте человеческого

потенциала» стало формирование «Теории множественного интеллекта», которую он изложил в книге «Frames of Mind» (1983г.) («Структура разума»).

Проведенный выше анализ позволяет утверждать, что к социально-историческим условиям, в которых проходило становление Г. Гарднера как ученого следует отнести НТР, которая привела к глубоким изменениям в обществе, и актуализировала проблему повышения качества образования; кризис к середине XX века западной педагогики, проявившийся в неспособности господствующей на тот момент бихевиористской педагогики отвечать новым запросам общества; последовавшая за этим когнитивная революция, которая привела к смене ведущего направления в американской психологии и педагогике с бихевиористского на когнитивное.

Именно когнитивистское направление в психологии и педагогике, а также взгляды таких его представителей как, например, Э. Эриксон и Дж. Брунер, послужили главной теоретико-методологической основой формирования научного мировоззрения Г.Гарднера.

Формирование же Г.Гарднера как когнитивного педагога произошло в результате его участия в научных проектах, связанных с исследованием проблем образования: «Человек: программа исследования» (1965), в которой он сотрудничал с Дж. Брунером ; «Проект Зеро» (1967), где он являлся помощником Нельсона Гудмена; «Проект человеческого потенциала» (1979). Результатом этих исследований и стала его теория множественного интеллекта.

1.2. Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера как основа его педагогических воззрений

Разработанная Говардом Гарднером теория множественного интеллекта стала альтернативой так называемому «классическому» взгляду на интеллект как способности к логическим размышлениям. Заслугой Гарднера явилось то, что он отошел от господствующих на тот момент подходов к определению сути и понятия интеллекта. Существовавшие к 70-м гг. XX в. непрофессиональные теории, стандартный психометрический подход, теория общего интеллекта, а также плюрализационный и иерархический подходы во многом расходились с взглядами ученого на интеллект. Так, например, в непрофессиональных теориях вообще отсутствовало какое-либо научное определение интеллекта. В этих теориях для определения интеллекта использовались такие термины как «смышленный», «глупый», «понятливый», что было вполне достаточным для обычной жизни, но не для научной среды.

Применение стандартного психометрического подхода давало техническое определение интеллекта, для чего использовались методы тестирования IQ, впервые разработанные в начале XX века Альфредом Бине и Теодюлем Симоном. Тесты сначала широко применялись на практике для того, чтобы выявлять детей с задержкой в развитии, а также правильно распределять по классам в зависимости от их уровня. В последующем, как отмечает сам Гарднер, они стали использоваться чуть ли не «с маниакальным стремлением оценивать людей в разных сферах жизни общества будь то школа, армия, гражданское учреждение и даже социальное общение» [39, с.65].

Стоит подчеркнуть, позицию Гарднера в связи с этим, убежденного, что интеллект не должен определяться только краткими ответами на сжатые вопросы, так как применение такого рода тестирования не дает возможности

для реальной оценки интеллектуальных способностей человека, а лишь позволяет говорить о возможных успехах в учебе.

Как указывает Г. Гарднер, ученые, придерживающиеся общей теории интеллекта (Ч. Спирмен, Л. Терман) рассматривали интеллект как единую общую способность создавать понятия и решать проблемы. Они утверждали, что «группа баллов в тестах отражает единый базовый коэффициент «общего интеллекта»» [39, с.25]. По мнению же самого Гарднера, люди обладают не одним интеллектом, «будучи особенными существами, мы, люди наделены рядом относительно автономных интеллектов» [39, с.25].

В отличие от ученых, придерживающихся мнения о наличии общего фактора интеллекта, представители плюралистического подхода (Л. Терстоун, Дж. Гилфорд), как справедливо отмечает Г. Гарднер, доказывали существование множества факторов, или компонентов, интеллекта, а представители иерархического подхода (Р. Кеттелл, Ф. Вернон) выявили существование иерархических связей между этими факторами [39, с.25].

Таким образом, положения данных подходов больше всего соотносились с теорией множественного интеллекта Г. Гарднера. Но в отличие от теории Гарднера, которая основывалась на открытиях в неврологии, истории эволюции и кросс-культурных сравнениях, эти подходы не связывали интеллект с биологией, а были исключительно эмпирическими, «это всего, как указывает Гарднер, лишь общий результат баллов в тестах, ничего более» [39, с.374]. Все это не позволило представителям данных подходов выделить различные виды интеллекта, которые впоследствии определил Говард Гарднер.

В дальнейшем Говард Гарднер сформулировал два новых подхода, используемых для определения понятия интеллект: контекстный и дистрибутивный. Данные подходы получили свое развитие в работах различных ученых. Так контекстный подход отражен в теории Роберта Штенберга, согласно которой, как указывает Г. Гарднер, «составляющей

интеллекта является чувствительность человека к меняющемуся содержанию окружающего мира» [39, с.26].

Идеи же дистрибутивного подхода, с точки зрения которого интеллект человека присущ как черепной коробке, так и артефактам и окружающим его людям, в равной степени получил свое развитие в дистрибутивной теории, принципы которой сформулированы и изложены в книге Дж. Саломона «Дистрибутивное познание». Тем не менее, современные методы диагностики не являются совершенными и с их помощью трудно определить потенциал человеческого развития или достижения в различных научных и творческих областях. Как утверждает сам Гарднер, «проблема касается не столько технологии тестирования, сколько того, как мы привыкли понимать интеллект, а также наших прочно укоренившихся взглядов на этот вопрос» [39, с.52]. Но без углубленного и обновленного понимания человеческого интеллекта невозможно разрабатывать более точные методы его диагностики и развития.

Необходимо отметить, что до Говарда Гарднера в научном мире уже совершались попытки выделить виды интеллекта, основанные исключительно на логическом анализе и обработке результатов тестирования (Р. Стенберг, Р. Кеттелл, Дж Гилфорд). Однако Гарднер считает, «что мы нуждаемся в более качественной классификации интеллектов человека, чем та, что есть у нас сейчас» [39, с.112]. Такая потребность связана с тем, что в результате современных научных исследований, кросс-культурных наблюдений и изучения учебного процесса появляются новые сведения об интеллекте, которые требуют рассмотрения и классификации. Помимо этого усиливается интерес к образовательным программам, которые направлены на развитие интеллекта человека и используют так называемое «предвосхищающее обучение». Но на данный момент, как отмечает Гарднер, «не существует адекватной системы взглядов на интеллект человека» [39, с.53]. Таким образом, основной целью теории множественного интеллекта Говарда Гарднера явилась попытка создать качественную классификацию

видов интеллекта, которая будет полезна многим исследователям и практикам, позволив им более глубоко понять, что же такое интеллект.

Классификация интеллектов у Говарда Гарднера основывается на результатах исследований вундеркиндов, одаренных людей, пациентов с травмами мозга, «ученых идиотов» (индивидов, страдающих нарушениями интеллектуального развития, но демонстрирующих при этом поразительное развитие каких-либо отдельных способностей), нормальных детей, нормальных взрослых, специалистов в определенных областях и представителей различных культур.

Результатом анализа этих исследований стало выделение ученым восьми видов интеллекта. Одним из самых распространенных, по мнению Гарднера, является *лингвистический интеллект* [39, с.125]. К основным аспектам данного интеллекта можно отнести явления связанные с речью и словами, например, понимание смысла слов, чувствительность к их оттенкам, способность чувствовать звуки, составляющие слова, владение правилами расположения слов, а также понимание правил, согласно которым используется речь.

Значение речи для жизни человека трудно переоценить. Она является неотъемлемой составляющей жизни людей. К наиболее важным, по мнению Гарднера, аспектам использования речи относится: риторический аспект, т.е. возможность пользоваться речью для того, чтобы побуждать других людей к действию [39, с.130]. Так же к одной из характеристик речи можно отнести наличие в ней мнемонического потенциала, т.е. способности использовать ее для запоминания информации.

Гарднер считает, что третий, не менее важный аспект - использование речи при объяснении. Наиболее ярко этот аспект проявляется в образовательном процессе, так как большую часть в нем занимает использование устной и письменной речи [39, с.130].

Стоит отметить, что учащиеся с ярко выраженным лингвистическим интеллектом обладают хорошей словесной памятью и богатым лексическим

запасом. Для них характерны любовь к чтению, письму, сочинению и рассказыванию различных историй. Такие учащиеся лучше всего усваивают материал, который подается в виде лекции, рассказа, дискуссии. По изученной теме им рекомендуется давать творческие задания, например, написать рассказ, стихотворение или статью, а также описать свои размышления по изученной теме в дневнике.

Следующим в классификации интеллектов Говард Гарднер выделяет *музыкальный интеллект*. К музыкальному интеллекту, по мнению ученого, относится «способность человека различать смысл и значение в определенной последовательности звуков» [39, с.150], а также пользоваться этими последовательностями для общения. Изучение музыкального интеллекта, по мнению Гарднера, помогает не только понять особенность музыки, но «и объяснить взаимосвязь этих способностей с другими видами интеллекта» [39, с.151]. Так, например, и лингвистический и музыкальный интеллект во многом зависят от слуха и голоса и не зависят от физических объектов в мире. Помимо этого и лингвистические и музыкальные способности поддаются усовершенствованию. Учитывая связь музыкального интеллекта с лингвистическим, следует обратить внимание на то, что учащиеся, наделенные хорошо развитым музыкальным интеллектом, легче обучаются иностранным языкам, так как легко улавливают и копируют мелодику языка.

Кроме связи музыкального интеллекта с лингвистическим, по мнению ученого, существуют связи между музыкальным и телесно-кинестетическим интеллектом, так как «многие композиторы подчеркивали тесные связи между музыкой и языком тела или жестов» [39, с.175]. Гарднер, также выделяет связь между музыкальным и личностным интеллектами на основе «повсеместно признаваемой связи между музыкальным исполнением и чувствами человека» [39, с.176].

Таким образом, для успешного достижения учебных целей, при обучении учащихся с музыкальным интеллектом следует сопровождать

учебный материал стихами, обучающими песнями, различного рода рифмовками, а также использовать музыку для регуляции настроения учащихся.

Еще один вид интеллекта, который Гарднер определяет как *логико-математический* [39, с. 182], отличается от предыдущих видов интеллектов, так как он не зависит от слухоголосовой сферы и связан с миром физических объектов, его основой является способность распознавать значимую проблему и решать ее. По мнению Гарднера, используя данный вид интеллекта, «человек учится понимать действия, которые можно выполнить над объектами, отношения между этими действиями, утверждения, которые можно выдвинуть о действительных или потенциальных действиях, а также связь между этими утверждениями» [39, с.182]. Ученый считает, что для людей с развитым логико-математическим интеллектом присущи такие черты как: любовь к абстракции, развитый скептицизм, способность работать с длинными цепочками умозаключений, а также находить и проводить аналогии [39, с.192-195].

Следует отметить, что учащиеся с таким типом интеллекта обладают отличными аналитическими навыками и навыками решения проблем. Они хорошо размышляют и задают логически выстроенные вопросы. При обучении учащихся с выраженным логико-математическим интеллектом наиболее эффективными будут такие способы презентации материала как: математические игры, задания на нахождение несоответствия или ошибки в предложенном материале, а также научные эксперименты.

Логико-математический интеллект является одним из базовых интеллектов и играет важную роль в развитии истории человечества. В настоящее время, характеризующиеся развитием компьютерных технологий, наличие развитого логико-математического интеллекта становится все более важным. Тем не менее, Гарднер считает, «что логико-математический - это один из видов интеллекта, навык, прекрасно подходящий для решения

определенных проблем, но ни в коем случае не превосходящий другие виды интеллекта» [39, с.220].

Другой вид интеллекта, который, как и логико-математический интеллект развивается на основе действий – это *пространственный интеллект*. Согласно Гарднеру, пространственный интеллект определяется следующими основными способностями: «умение точно воспринимать зримый мир, выполнять трансформации и модификации согласно первому впечатлению, а также умение воссоздавать аспекты визуального опыта даже при отсутствии соответствующего физического объекта» [39, с.229]. Проявление этих способностей многогранно. От ориентации на местности, до узнавания объектов и места действия, как в первоначальном виде, так и изменившихся обстоятельствах. Также эти способности используют при создании графических (двух или трехмерных изображений), работе с картами, различными диаграммами или геометрическими фигурами.

Говоря о применении пространственного интеллекта, Говард Гарднер выделяет еще два случая использования этих способностей. К одному из них, по его мнению, относятся «чувствительность к различным силовым линиям, которая опосредует восприятие изображений или форм» [39, с.229]. Как поясняет сам ученый, под этим имеется в виду «ощущение напряжения, равновесия и композиции, характеризующие произведение живописи, скульптуру или многие природные явления» [39, с.229], что в свою очередь, привлекает внимание художников и ценителей искусства, так как является важным для формирования способности представлять и воображать.

Ко второму же случаю проявления пространственного интеллекта Говард Гарднер относит существование подобия между двумя разными формами или отдаленными областями знаний. Ученый полагает, «что такая метафорическая способность находить сходство между различными сферами во многих случаях является проявлениями пространственного интеллекта» [39, с.229]. Подтверждение его предположения мы находим в том, что в основе многих научных теорий лежат различные образы. Так, например

«древо жизни» Ч.Дарвина, представление З.Фрейда о психике, где бессознательное затоплено подобно подводной части айсберга, предложенная Джоном Дальтоном метафора атома как крошечной Солнечной системы и т.д.» [39, с.230]. Многие научные проблемы по своей сути являются пространственными, например, построение модели ДНК, что в свою очередь требует для ее решения применения пространственного интеллекта.

Помимо науки, еще одной сферой, в которой пространственный интеллект занимает основное место, является изобразительное искусство. По мнению Гарднера, абсолютно бесспорным является тот факт, что «для занятия живописью и скульптурой необходима тонкая чувствительность к визуальному и пространственному миру...» [39, с.249].

В этой связи, учащиеся, у которых ведущим является пространственный интеллект, лучше всего воспринимают и понимают информацию, которая представлена в виде зрительных образов. Также они хорошо извлекают информацию из карт, схем и диаграмм. При обучении учащихся с ведущим пространственным интеллектом следует использовать цветные картинки, графические символы, просмотр видеоматериала, а также игры, связанные с использованием воображения.

Также Г. Гарднер выделяет такой вид интеллекта, как *телесно-кинестетический*. Ученый считает, что для данного вида интеллекта характерно умение «искусно владеть собственным телом и пользоваться этим умением для выразительных и четко очерченных целей» [39, с.260]. Кроме того, этот вид интеллекта определяется способностью человека с легкостью обращаться с предметами, для работы с которыми необходимо владеть как тонкой, так и грубой моторикой. Таким образом, в основе телесно-кинестетического интеллекта, по мнению Гарднера, лежат две способности – «контролировать движения своего тела и искусно обращаться с предметами» [39, с.260].

Несмотря на то, что в западной культуре понятие «интеллект» принято соотносить с умственными способностями, психологи в последнее время выявили тесную связь между владением телом и способностью задействовать когнитивные механизмы. Так, например, британский психолог Фредерик Барлетт, как указывает Гарднер, не делал различий между физическими действиями и мыслительными навыками, так как считал, «что знания приобретаются в виде совершенствования навыков» [39, с.275]. Примером такого совершенствования различных типов и уровней навыков могут служить игра в шахматы, компьютерное программирование или машинопись.

Говоря о проявлении развитых форм телесно-кинестетического интеллекта, следует отметить те сферы, в которых он находит свое наибольшее применение: танец, актерская игра и спорт. Отсюда следует вывод, что для эффективного обучения учащихся, ведущую роль в интеллектуальном профиле которых играет телесно-кинестетический интеллект, необходимо использовать ролевые игры, танцы, наглядные модели, которые можно потрогать и которыми можно управлять, а также делать физические упражнения, сопровождая их текстом.

Помимо вышеперечисленных видов интеллекта Говард Гарднер выделяет две тесновзаимосвязанные между собой формы интеллектов: *межличностный* и *внутриличностный* [39, с.293]. Они являются очень важными в жизни каждого человека, так как определяют его взаимоотношения с внешним миром, а также помогают понять свой внутренний мир. Внутриличностный интеллект направлен внутрь человеческого мира, он затрагивает весь диапазон его чувств и эмоций, помогает осознать и различать их, выражать в символической форме, а также использовать их для контроля над своим поведением [39, с.293].

По мнению Говарда Гарднера, можно выделить две разновидности внутриличностного интеллекта: простейшую и развитую. К простейшей форме относится «способность отличать чувство удовольствия от ощущения боли и на основе такого различия либо все больше погружаться в ситуацию,

либо пытаться отдалиться от нее» [39, с.293]. Развитый же внутриличностный интеллект, как отмечает Г. Гарднер, «позволяет человеку различать и давать символическое описание сложным и крайне запутанным чувствам» [39, с.293].

Таким образом, говоря об учебном процессе, стоит принять во внимание, что учащиеся с таким типом интеллекта, как правило, уверены в себе и любят работать в одиночестве. Благодаря развитому внутриличностному интеллекту они способны оценить свои «слабые» и «сильные» стороны и способности. Учитывая это, в процессе работы с такими учащимися следует использовать индивидуальные задания, задания для самопроверки, давать индивидуальные поручения, например, подобрать материал для проекта по изученной теме.

Межличностный же интеллект направлен во вне и способствует пониманию различия между людьми, а также их настроениями, темпераментом и намерениями. Как и во внутриличностном интеллекте, ученый выделяет простейшую и развитые формы. Основной способностью в простейшей форме межличностного интеллекта, по мнению ученого, является способность маленького ребенка «видеть различия между окружающими людьми и узнавать, в каком настроении они находятся» [39, с.293]. Развитый межличностный интеллект присущ взрослым людям и, как считает Г. Гарднер, «позволяет внимательному взрослому человеку распознавать намерения и желания – даже самые потаенные – многих людей, и возможно, исходить в своих действиях из этих знаний» [39, с.293].

Стоит обратить внимание на то, что учащиеся, наделенные таким типом интеллекта, очень хорошо проявляют свои способности, работая в сотрудничестве, а также обладают лидерскими качествами. Поэтому они наилучшим образом проявляют себя в групповой работе, коллективном обсуждении, как организаторы различного рода викторин, а также в качестве консультантов своих одноклассников.

Г. Гарднер считает, что, несмотря на ряд особенностей, которыми обладают внутри-и межличностные интеллекты, основной их способностью является возможность обрабатывать информацию, познавая при этом себя и других, что служит несомненным подтверждением «насущной необходимости изучать личностные интеллекты» [39, с.297].

В качестве еще одного вида интеллекта Г. Гарднер выделяет *натуралистический* интеллект, который предполагает способность к изучению флоры и фауны, мира природы, а также предрасположенность к продуктивной деятельности, такой как охота, фермерство или занятия биологическими науками [150, р.19]. Американский психолог Томас Армстронг, как отмечает Гарднер, объяснял этот тип интеллекта и как способность видеть мир под другим углом – понимание взаимодействия природы с цивилизацией, симбиотических взаимоотношений, присущих природе [151, р.9].

Необходимо подчеркнуть, что учащиеся с развитым натуралистическим интеллектом хорошо проявляют себя в деятельности, связанной с изучением природных явлений, животного и растительного мира. Для них будет интересным и эффективным выполнение заданий на изучение развития природных явлений, выявление различий в условиях жизни в разных странах, участие в экологических проектах.

Помимо вышеперечисленных видов интеллекта, в последних своих исследованиях Гарднер рассматривает вероятность существования еще одного вида интеллекта - *экзистенциального* интеллекта. Он называет этот интеллект «интеллектом больших вопросов» [150, р.20]. Когда дети спрашивают о размерах Вселенной, когда взрослые задумываются над тем, что такое смерть, любовь, конфликт, и над будущим планеты, они используют экзистенциальный интеллект. Этот вид интеллекта помогает человеку познавать глубокие вопросы человеческого существования. Обладание таким интеллектом дает глубину мысли и чувства, приучает мыслить масштабно [151, р.9].

Отсюда можно сделать вывод, что учащиеся с развитым видом экзистенциального интеллекта обладают способностью к рефлексии. Они склонны к самонаблюдению, самоанализу и самоконтролю, также учащиеся с таким интеллектуальным профилем хорошо умеют планировать, контролировать, анализировать и оценивать. Следует отметить, что в ходе учебной деятельности они проявляют себя наилучшим образом при выполнении таких заданий как: написание сочинения-рассуждения по изученной теме, ведение различного рода дневников (обычный, художественный альбом, рефлексивный дневник), планирование проведения экспериментов, а также участие в играх и заданиях, которые позволяют демонстрировать разные точки зрения на одну и ту же проблему (диалоги, перекрестные дискуссии).

Появление теории множественного интеллекта вызвало неоднозначную реакцию среди ученого сообщества. Многие психологи выступили с ее критикой. Их обеспокоил отход Г. Гарднера от широко распространенных в США тестов интеллекта, измерявших IQ. В отличие от предложенных Г. Гарднером видов интеллекта, они были более просты и доступны для численного измерения и трактовки. Их не устраивало и использование термина «интеллект» для описания некоторых способностей. В частности, они предпочитали определять музыкальный и телесно-кинестетический интеллект как «таланты».

Сам Г. Гарднер полагал, тем самым отвечая своим критикам, что авторитет тестов на интеллект в конце XX в. стал снижаться. Не только сами методы, но и условия их применения имеют множество ограничений. Коэффициент IQ, по мнению ученого, отражает, прежде всего, способность человека усваивать и приобретать знания, но он фактически бессилён предсказать успехи индивида в дальнейшей взрослой жизни, когда возрастает роль социальных и экономических факторов, связанных с его положением в обществе.

В этом взгляды Г. Гарднера созвучны с взглядами Жана Пиаже, который считал, что «при подобном тестировании не уделяется внимания самому процессу обработки информации человеком, к тому, как он подходит к решению той или иной проблемы» [39, с.67]. К тому же, сами задания в текстах, «часто не связаны друг с другом, микроскопичны, чтобы делать вывод применительно к оценке человеческого интеллекта. Да и большая часть информации, владение которой мы проверяем в ходе тестирования, отражает лишь знания, которые человек приобретает, находясь в определенной социальной или образовательной среде, и редко оценивают способность впитывать новую информацию или решать новые задачи» [39, с.67]. Более того, такая диагностика умственного развития «ничего не говорит о потенциальных способностях человека к дальнейшему самосовершенствованию» [39, с.67]. Так, например, «у двоих людей могут быть одинаковые показатели IQ интеллекта, но при этом один человек может быть способным к дальнейшему интеллектуальному развитию, а второй уже проявлять максимум своих способностей» [39, с.67]. В отличие от разработчиков тестов интеллекта Гарднер, вслед за Пиаже, серьезно относится к таким важным для человеческого интеллекта категориям как время, пространство, число и причинность.

Однако, наряду с бесспорными достоинствами теории Пиаже, которые сделали его видным теоретиком в области когнитивного развития и на которые опирались критики Г. Гарднера, ученый отмечает и определенные недостатки этой теории. По его мнению, «теория Пиаже была хороша для своего времени и в рамках тех условий, для которых она была разработана» [39, с.70]. Но в конце XX в. с учетом новых экспериментальных данных науки теория Пиаже в своих отдельных деталях ошибочна. Так переход человека из одной стадии интеллектуального развития в другую, по мнению Г. Гарднера, происходит намного дольше и более постепенно, чем это описал Пиаже. Более того имеют разрывы последовательности при этом. В качестве доказательства Гарднер приводит пример, когда дети, находящиеся на

дооперационном уровне развития, могут решать многие задачи, которые приписываются периоду конкретных операций [39, с.70].

Другим недостатком теории Пиаже, которое не выдержало испытание временем, отмечает Г. Гарнер, явилось его утверждение о том, что «обнаруженные им различные операции могут быть выявлены в любом контексте» [39, с.70]. Однако полагает Г. Гарднер, те операции, о которых говорил Пиаже, «возникают довольно разрозненно и зависят от материалов и их содержания, над которыми ребенку приходится работать» [39, с.70]. Так, «ребенок, проявляющий способность запомнить один материал, не может это сделать с другим» [39, с.70]. В действительности, подчеркивает Г. Гарднер, «в одно и то же время не происходит объединения целого ряда способностей, как утверждал Пиаже, а теоретически связанные способности проявляются не одновременно» [39, с.70].

Хотя, как замечает Г. Гарднер, задания, разработанные Пиаже, «основательнее и намного сложнее тех, которые применяются в текстах интеллекта, многие из них все так же оторваны от того типа мышления, которым в повседневной жизни пользуется большинство людей» [39, с.71].

В целом, перечисленные выше недостатки теории Пиаже, не позволили ему, полагает Г. Гарднер, охватить общую модель когнитивного развития. Его модель сегодня не соответствует современным реалиям, связанным с новыми явлениями и проблемами, которые являются основными в работе разума и над которыми как раз и работал сам Гарднер.

Отвечая своим критикам на широкое использование термина «интеллект» для характеристики различных наклонностей и способностей, Гарднер отмечал, что попытки дать узконаправленное определение интеллекта могут привести к тому, что мы просто упустим из вида те способности, которые не попадают в такое понятие. Так, например, танцоры и шахматисты могут быть талантливыми, но не смысленными. Он категорически не согласен с предположением тех психологов, которые

считают, что одни способности человека можно считать пригодными для того, чтобы называться интеллектом, а другие нет [39, с.32].

Ученый не согласен и с теми исследователями, которые упрекали его в нежелании принимать существование «общего интеллекта». Г. Гарднер полагает, что почти все современные тесты интеллекта основываются преимущественно на лингвистических и логических способностях. На практике получается, что, например, «человек, владеющий достаточным набором знаний и навыков, чтобы добиться успеха в этих сферах, может показать хорошие результаты в тестах на выявление пространственных и музыкальных способностей, а тот, кто по своей природе не слишком одарен лингвистически или логически, не справится с такими стандартными тестами, даже обладая незаурядными способностями в тех сферах, которые как раз и проверяются» [39, с.33].

Основная проблема, полагает он, и состоит в том, что до сих пор не изучено проявление разных видов интеллекта. «Мы не знаем, - пишет он, - может ли человек, обладающий интеллектом для успешной игры в шахматы или занятия архитектурой, одновременно иметь способности, достаточные для того, чтобы преуспеть в музыке, математике или риторике» [39, с.33]. Поэтому, полагает Гарднер, сегодня на повестке дня стоит вопрос о разработке способов диагностики интеллектов, которые бы давали правильное представление о самих интеллектах. В результате этого могут измениться все представление о сфере познания человека, могут быть выделены новые виды и подвиды интеллектов.

Стоит отметить, что отличие от академической психологии, которая критически восприняла теорию множественного интеллекта, для школьных педагогов эта теория оказалась достаточно значимой. В течение первых десяти лет после публикации книги множество учителей заявило о желании изменить свою педагогическую практику и положить в основу своей профессиональной деятельности теорию множественного интеллекта. Уже через год после выхода «Структуры разума» в Индианаполисе была создана

первая в мире школа (Key School), деятельность которой была основана исключительно на теории множественного интеллекта. Она нашла признание среди учителей и преподавателей Северной и Южной Америки, Австралии, некоторых частей Европы и Азии. Ее используют на всех уровнях обучения, начиная с дошкольного и, кончая вузовским образованием. Преимущество и универсальность ее в том, что эту теорию применяют при обучении академическим дисциплинам и в ходе профессиональной подготовке, в разных школах для разных групп детей – обычных, одаренных, детей с теми или иными проблемами в обучении.

Причина такого отношения к теории Г. Гарднера в педагогической среде во многом объясняется тем, что в своей повседневной практике обучения большинство педагогов сталкивается с тем, что учащиеся мыслят и учатся по-разному и к каждому ученику необходим свой особый подход. Эта теория закладывает фундаментальные подходы к разработке и внедрению в педагогическую практику новых принципов организации процесса обучения, разработки учебных планов, оценки эффективности образования и педагогической практики, благодаря которым можно более эффективно удовлетворить образовательные запросы и потребности учащихся на всех уровнях обучения.

Несмотря на то, что Говард Гарднер ко времени выхода в свет «Структуры разума» опубликовал несколько работ и за время своей научной деятельности является автором более двадцати книг, его имя ассоциируется в первую очередь с теорией множественного интеллекта. По словам самого Гарднера, его, скорее всего, так и запомнят как «отца теории множественного интеллекта» [39, с.13].

Нужно отдать должное автору, что, несмотря на то, что книга «Структура разума» стала мировым бестселлером и принесла ему известность не только в США, но и за их пределами, для него она послужила лишь краеугольным камнем в дальнейших исследованиях интеллекта и

практическом применении этой теории на основе новых данных о генетике и работе мозга.

Дальнейшие исследования интеллекта Гарднером развивались по трем направлениям. Во-первых, основываясь на положении о различных видах интеллекта, он изучал людей с поразительным интеллектуальным профилем. Результатом чего стало появление его книг о творчестве (*Creating Minds* («Созидающий разум»)), лидерстве (*Leading Minds* («Ведущий за собой разум»)) и более широкая работа (*Extraordinary Minds* («Необычайный разум»)).

Во-вторых, это развитие самой теории множественного интеллекта. Исследования в этом направлении привели Г. Гарднера к выводу о том, что в будущем могут быть открыты новые виды интеллекта, не описанные им (например, духовный, сексуальный, цифровой). Кроме того, он более глубоко исследовал связь между интеллектами, которые он называет биопсихологическими потенциалами, и сферами и науками, существующими в различных культурах.

Третье направление деятельности во все эти годы было связано с использованием и толкованием самой теории множественного интеллекта. Если вначале Г. Гарднер лишь проводил границу между своим пониманием теории множественного интеллекта и представлением о ней других людей, то позднее стал активнее участвовать в ее практическом применении. Он принял непосредственное участие в реформе образовательной системы, как на теоретическом, так и на практическом уровне. Результатом чего стало формирование его собственной философии образования, основные положения которой были изложены им в таких книгах как: «*The Unschooled Mind*» («Необученный разум»), «*Intelligence Reframed*» («Переосмысленный интеллект»), «*The Disciplined Mind*» («Дисциплинированный разум»), «*Multiple Intelligences: The theory in practice*» («Множественный интеллект: теория и практика»).

Таким образом, в результате своих научных исследований Гарднер опроверг существовавшее ранее представление об интеллекте как о единой, раз и навсегда определенной врожденной способности. Ученый высказал предположение о том, что интеллект концентрируется в различных областях головного мозга, которые взаимодействуют друг с другом, либо действуют независимо друг от друга и могут быть развиты при наличии определенных условий (социальная среда, культурный контекст и т.п.).

Гарднер подчеркивает, что каждый ребенок обладает своей уникальной комбинацией интеллектов. Способности человека, его навыки и таланты определяются уровнем и степенью развития того или иного интеллекта (или нескольких одновременно). Этим можно объяснить то, что у одних учащихся более выражены склонности к логике и математике, у других – к естествознанию, у третьих – к искусству и творчеству. В связи с этим, Гарднер заключает, что использование теории множественного интеллекта позволяет построить обучение и развитие ребенка таким образом, чтобы обеспечить гармоничный и индивидуальный подход к каждому. Для этого необходимо: учитывать интеллектуальные профили ребенка; дать ему возможность познавать окружающий его мир, изучать предметы и явления наиболее близким и удобным способом; один и тот же материал необходимо подавать на занятиях по-разному, чтобы задействовать как можно большее количество типов интеллекта; выбрать подходящую методику для этого; подобрать стиль обучения под каждого конкретного ребенка. Такой подход к обучению во многом соответствует ориентации современного образования на гуманизацию и индивидуализацию обучения, что объясняет интерес педагогов во многих странах мира к практическому использованию теории множественного интеллекта в обучении.

1.3. Основное содержание педагогических воззрений Говарда Гарднера

История развития образования характеризуется тем, что система образования любой страны, в любой исторический период, как правило, имеет свои недостатки. Это мы особо чувствуем в настоящее время в нашей стране, где реформы образования вызывают далеко не однозначную оценку, как специалистов, так и рядовых граждан.

Не стала исключением и современная Говарду Гарднеру система образования в США, в которой основным образовательным институтом является современная светская школа. В своих исследованиях Г. Гарднер не раз пытался осмыслить состояние современной школы и проанализировать возникающие проблемы.

Интерес Г. Гарднера к школьному образованию начался проявляться далеко не сразу. Только в начале 1980-х гг. он стал активно участвовать в образовательных исследованиях и практике. Это участие, по словам самого Гарднера, было простимулировано, во-первых, выходом его книги «Структура разума» (1983 г.), а во-вторых, публикацией известного федерального образовательного отчета «Нация в опасности» (Nation at Risk), подготовленного в 1983 г. по поручению Рональда Рейгана [154, р. XIII].

По утверждению авторов доклада, школьное образование в США находилось в кризисе и необходимы были большие перемены, чтобы улучшить его качество. Основная цель состояла в том, чтобы определить проблемы, стоящие перед американским образованием и предоставить пути их решения [136, р. 5]. Под влиянием этого Доклада реформа образования стала рассматриваться как способ обеспечения безопасности страны. В этих условиях, как родитель и гражданин своей страны, Г. Гарднер, по его словам, не мог не чувствовать в себе потребность помочь американской школе и включился в процесс исследования образования [154, р. XIV].

Свою задачу Г. Гарднер видел в том, чтобы не только описать применение теории множественного интеллекта в школе, но применять в

учебной практике и другие результаты, полученные им при изучении психологии развития и когнитивной психологии. В попытках улучшить возможности образования он объединился с учителями и администрацией нескольких школ разных возрастных уровней на северо-востоке США. Увлеченность изучением образовательного процесса способствовала тому, что Г. Гарднер принял участие сразу в двух педагогических проектах: проект Спектрум и проект ATLAS.

Проект Спектрум начался в 1984 г. как проект для разработки методов, с помощью которых можно оценить интеллектуальный профиль дошкольников. В нем Гарднер сотрудничал с Дэвидом Фельдманом, Марой Кречевски, Джанет Сторк и др.

Главная задача, стоящая перед участниками проекта, состояла в том, чтобы проверить и подтвердить на практике положение теории множественного интеллекта Г. Гарднера о наличии у дошкольников различных интеллектуальных профилей.

В ходе исследования было установлено, что даже дети в возрасте 4-х лет обладают достаточно разнообразным набором интеллектов [154, р.221]. Так одни воспринимают мир через символическую систему языка, другие больше проявляют пространственный или визуальный способ восприятия, третьи воспринимают мир через взаимоотношения с другими людьми.

В связи с этим, необходимо отметить, что владение знанием о наличии у дошкольников различных интеллектуальных профилей дает возможность родителям выбирать направленность будущего учебного курса, а педагогам осуществлять обучение с учетом интеллектуальных индивидуальных различий уже на ранних стадиях обучения.

С целью эмпирического подтверждения данного факта, участниками проекта был разработан новый образовательный подход. Суть его состояла в том, что учебное пространство было разделено на тематические зоны: живой уголок, литературный кружок, строительный уголок и другие. Находясь в учебных комнатах проекта Спектрум, дети были окружены большим

количеством разнообразного материала, способного пробуждать использование различных видов интеллекта.

Особенностью данного проекта было то, что в нем педагоги не пытались целенаправленно стимулировать проявление определенного вида интеллекта у детей, например, пространственного или логико-математического. Их задачей было использование материалов, которые реализуют ценные социальные роли или подчеркивают окончательные условия для соответствующих комбинаций интеллектов. Так, например, в живом уголке, где были представлены различные биологические образцы, учащиеся изучали их и сравнивали с другими материалами, тем самым развивая способности к чувствам и анализу; в литературном кружке, где учащиеся придумывали истории, используя различную бутафорию, развивались лингвистические, драматические способности и способность к воображению; в строительном уголке, где учащиеся конструировали модель их классной комнаты, развивались пространственный, телесный и личностный интеллекты [154, p.221].

Погружая детей в ту или иную тематическую зону, педагоги наблюдали, кто из детей в какой из площадок лучше проявляет себя, а, соответственно, можно было сделать вывод о том, какой вид интеллекта больше присущ тому или иному ребенку.

К концу года информация, полученная про каждого ребенка, обобщалась исследовательской командой в кратком эссе, которое называлось «Отчет Спектрум». Этот документ описывал личные характеристики сильных и слабых сторон ребенка и предлагал специальные рекомендации о том, что можно сделать дома и в школе, основываясь на сильных сторонах и в тоже время, поддерживая относительно слабые стороны. Такие неформальные рекомендации, являлись очень важными, должны были помочь учащимся и их родителям сделать окончательный выбор о будущем учебном курсе, основываясь на исследованиях их способностей и возможностей.

Обучение в тематических зонах было построено так, что младшие учащиеся практически всегда сотрудничали во время своей деятельности с учащимися более старшего возраста и преподавателями. В результате этого у детей появлялась возможность очень быстро понимать назначение различных предметов и овладевать соответствующими навыками. В этом смысле, отмечает Г. Гарднер, вот эта среда «начинающего уровня» является устойчивой и самостоятельной средой для развития когнитивных способностей и персонального роста [154, p.222].

Стоит подчеркнуть, что принципы, реализуемые в проекте Спектрум, имеют сходство с педагогикой сотрудничества, основные идеи которой были сформулированы в 80-е годы XX века в работах отечественных педагогов-новаторов: С.А. Соловейчика, В.М. Матвеева, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой и др. В контексте этих идей учащиеся рассматриваются как индивидуальные творческие личности, потребности и способности которых необходимо помочь раскрыть в полной мере. В результате чего, дети учатся творчески относиться к процессу обучения, сами становясь в дальнейшем созидателями своего будущего.

Эти идеи актуальны и в настоящее время. Навыки сотрудничества со сверстниками, детьми младшего возраста, взрослыми в образовательной, общественно-полезной, учебно-исследовательской, проектной и других видах деятельности отражают основные требования ФГОС к личностным результатам освоения основной образовательной программы [100].

Проект Спектрум применялся к детям в возрасте от 4-х до 8-ми лет с целями диагностики, классификации и обучения. Он использовался среди дошкольников, учащихся со средними способностями, одаренных детей, учащихся имеющих физические и умственные проблемы и учащихся, находящихся в зоне потенциальных проблем при обучении в школе.

Большое преимущество Проект показал в определении способностей и склонностей учащихся, которые обычно упускают из вида в средней общеобразовательной школе. Его по достоинству оценили сами учащиеся,

родители и учителя. Проект позволял оценить различные когнитивные профили даже среди дошкольников. Его основные материалы и концепции могут быть использованы в большом количестве способов обучений и у разных категорий учащихся. Тем не менее, как отмечал сам Гарднер, проект Спектрум это скорее развивающийся подход к раннему образованию, чем законченная программа. «Мы не знаем, - писал он, - ни насколько успешным он может быть в качестве всеобщего подхода к раннему образованию, ни до какого уровня он может быть продолжен в старших классах начальной школы» [154, p.225].

Несмотря на то, что идентичные образовательные педагогические практики в истории педагогики можно найти в программах прогрессивного образования (учебные классы Марии Монтессори, другие программы на основе подходов Жана Пиаже и Джона Дьюи и их предшественников: Фридриха Фрёбеля и Иоганна Генриха Песталоцци), можно выделить ряд отличительных черт проекта Спектрум: основанный на теоретических выводах анализ склонностей учащихся; согласованная попытка соотнести эти склонности со значимыми ролями во взрослой жизни; создание учебных планов, обучающих центров; развитие процедуры оценивания, которая обеспечивает достоверной информацией о способностях и достижениях учащихся; портфолио учащегося, отражающие его способность в данный момент его развития.

Эти отличительные черты, по мнению Гарднера, не только обеспечивают процесс раннего обучения своим отличительным методом, но и также позволяют опробовать детские интуитивные теории в комфортной окружающей обстановке, что обеспечивает плавный переход к введению основных навыков и обучению основам грамотности в начальной школе [154, p.226].

Таким образом, можно сделать вывод, что участие Говарда Гарднера в образовательном проекте Спектрум позволило ему получить практическое подтверждение своего тезиса о наличии и возможности развития различных индивидуальных профилей у детей в возрасте от 4-х до 8-ми лет.

Другим проектом, в котором Г. Гарднер принял самое активное участие, стал проект ATLAS (подлинное преподавание, обучение и оценивание для всех учащихся). Этот проект был одним из 11 проектов школьной реформы в США, выбранный в августе 1992 года и, распространивший опыт комплексного улучшения состояния общеобразовательных школ более чем на 150 школ в стране. Проект был основан Говардом Гарднером совместно с такими известными педагогами как Теодор Сайзер из Объединения начальных школ, Дженет Витла из Центра развития образования и Джеймс Комер из Программы школьного образования в Йельском университете.

Цель программы ATLAS заключалась в создании в процессе обучения условий, в которых каждый учащийся мог бы реализовать свой индивидуальный учебный потенциал. Для этого в рамках проекта ATLAS была предложена такая модель системных изменений, которая способствовала бы постоянному совершенствованию образовательного процесса за счет изменения привычных способов мышления и организации работы учителей и администрации школ. Эти изменения носили комплексный характер и включали в себя пять основных элементов: преподавание и обучение; оценивание; профессиональное развитие; управление и принятие решений; семья и обучающая среда [145, p.59].

Следует подчеркнуть, что для Г. Гарднера характерен именно такой комплексный подход к модернизации образовательной среды, который позволяет эффективно реализовать взаимодействие всех субъектов образовательного процесса, что дает возможность раскрывать, учитывать и развивать индивидуальные особенности учащихся. Этот подход в дальнейшем нашел свое отражение в педагогической концепции Г.

Гарднера, а также был положен в основу деятельности школ, использующих в своей работе теорию множественного интеллекта.

В практической деятельности комплексная модель системных изменений в образовательном процессе реализуется через школьную концепцию «Путь» проекта ATLAS, которая отслеживает развитие ребенка при помощи единой программы K-12 при переходе его из класса в класс и от предмета к предмету. Необходимо отметить, что ATLAS подчеркивает, что процесс улучшения школьного образования не может быть единым для всех школ, поэтому им были разработаны альтернативные методы для различных районов страны.

В 2005 году ATLAS представил свою школьную концепцию учителям, директорам школ и руководителям районных администраций. Данная концепция могла быть использована как в качестве отдельных методов, так и в виде комплексного подхода. В соответствии со стандартами центра по реформе качества общеобразовательной школы (CSRQ), были определены следующие основные компоненты обучающего объединения ATLAS: организация и управление; профессиональное развитие; техническая помощь; инструктирование; планирование учебного времени; оценивание учащихся; принятие решений на основе данных компьютерных исследований, а также привлечение к процессу обучения родителей, семьи, и общества [145, p.59]. Эти основные компоненты считаются авторами проекта ATLAS необходимыми для успешной реализации данной модели.

Стоит подчеркнуть, что ученые, входящие в сообщество ATLAS, стремятся к тому, чтобы учащиеся в процессе обучения имели возможность стать полноценно интегрированными членами глобального образовательного пространства, а в дальнейшем продуктивными сотрудниками. Для реализации этой цели ATLAS поддерживает школьные сообщества по нескольким направлениям: 1) создание связей между начальными, средними и высшими учебными заведениями для формирования академических и социальных связей, которые обеспечивают поддержание успешной

образовательной деятельности у каждого ребенка, начиная с дошкольного возраста и до 12-го класса. В этой связи, команда руководителей проекта «Путь» (PLT) упрощает процесс совместного обучения, выравнивает учебный план, инструктирует и оценивает с целью создания согласованных академических программ для каждого учащегося; 2) подготовка учителей к тому, чтобы они становились движущей силой в процессе улучшения школьного образования через создания различного рода программ профессионального развития и повышения квалификации учителей, а также для того чтобы они соответствовали требованиям положения «No Child Left Behind»; 3) развитие высококвалифицированных школьных руководителей, которые смогут проводить системные изменения в школе, связанные с четким и жестким набором академических стандартов; 4) создание сообщества школьного партнерства, которое включает в себя активное участие семьи и обучающей среды в процесс обучения учащихся и формирования их дальнейших успехов [145, p.56].

Таким образом, реализация вышеперечисленных принципов проекта ATLAS позволяет создать такую образовательную среду, которая соответствует запросам современного общества, обеспечивает возможность учащимся полноценно раскрыть свой интеллектуальный потенциал и стать в дальнейшем эффективными сотрудниками в той или иной сфере деятельности. Эти принципы затем были использованы Г. Гарднером при разработке его педагогической концепции.

CSRQ центром для оценки эффективности влияния проекта ATLAS на достижения учащихся было проведено исследование, в котором сравнивались результаты и достижения учащихся школ, занимающихся в рамках проекта ATLAS, с результатами учащихся школ, не занимающихся в рамках данного проекта, расположенных в одном и том же географическом районе. Это исследование было основано на сравнении показателей успеваемости на основе «Тестов по определению основных навыков» (CTBS) во 2-5 классах в период за год до начала реализации проекта и включая два

года после окончания реализации проекта. Тестируемыми предметами являлись чтение, язык, математика, естественные и социальные науки. При этом было выявлено, что учащиеся из школ, обучающихся в рамках проекта ATLAS, показывали лучшие результаты в чтении, языке, математике и естественнонаучных областях [154, p.57].

Это позволяет сделать вывод об эффективности образовательной модели и методах совершенствования образовательного процесса, реализуемых в рамках проекта ATLAS.

Опыт участия в этих проектах, дальнейшие исследования и размышления о современной ему системе образования способствовали формированию взглядов Гарднера на суть и цели образовательного процесса, проблемы современного образования, трудности, возникающие при преподавании отдельных дисциплин.

По мнению ученого, для современной школы характерны три вида знаний, которые она стремится реализовать в процессе обучения:

- 1) развитие эффективного владения письменным языком и различными численными системами;
- 2) владение основными понятиями, идеями и подходами, характерными для изучаемых дисциплин;
- 3) умение объяснять, рассуждать и аргументировать в рамках основных дисциплин [154, p.142-143].

При этом, как справедливо отмечает Гарднер, основной акцент в образовательном процессе делается на развитие основных навыков в начальной школе и на как можно большее овладение различной информацией в старшей школе. Для реализации этих целей, как правило, используется так называемое «подражательное обучение», при котором учитель воспроизводит определенную учебную модель, а учащиеся должны повторить ее как можно более точно. По мнению Г. Гарднера, такой подход к обучению является механическим и шаблонным, так как основной акцент при этом делается на «точное усвоение информации, рабское

воспроизведение учебных моделей, и любое отклонение от модели тут же отвергается и порицается» [154, р.129]. Результатом реализации такого подхода становится излишняя теоретизированность получаемых знаний, их оторванность от практической деятельности. Учащиеся в процессе обучения вынуждены рассуждать о событиях и персонажах, которые они не могут увидеть и с которыми они вряд ли столкнутся в действительности. Таким образом, причины, по которым учащимся необходимо овладевать этими знаниями, для большинства из них являются абсолютно непонятными, что в свою очередь ведет к снижению уровня мотивации к обучению. Как справедливо отмечают Сильвия Скрибнер и Майкл Коул, для учащихся не так важно обладание знаниями самими по себе, как умение применять данные знания практически [172, р.76].

Негативное и скептическое отношение к такому «подражательному обучению», которое все еще является преобладающим в российских школах, не раз высказывали в своих работах и ведущие отечественные педагоги. Как справедливо указывает Е.Д. Божович, «Д.Н. Богоявленский, В. Оконь, П.И. Пидкасистый отмечали, что действие по образцу является механически подражательным и не требует самостоятельности и умственной активности учащихся» [23, с.136]. П.Я. Гальперин, по ее словам, акцентирует внимание на том, что «при обучении по образцу управление процессом формирования действия практически отсутствует – ориентированная часть действия в этих условиях осуществляется путем «слепых» проб и ошибок» [23, с.136].

Вывод, к которому приходит Гарднер, состоит в том, что стандартный подход к обучению, применяемый в большинстве школ не способствовал формированию и развитию умений использовать получаемые знания на практике. По его мнению, одной из причин такой ситуации в школьном образовании является отсутствие полноценной дискуссии и обсуждения в процессе изучения различных дисциплин между учителем и учеником. «Язык школы оторван от ежедневного опыта, и любое обсуждение сводится к обмену стандартными клише между учителем и учеником» [154, р.146]. Во

многим это связано с теми ограничениями и правилами, которым вынуждены следовать учителя в процессе обучения. Как отмечает исследователь образования Линда Мак Нейл, учителя в большинстве современных школ находятся в довольно не простой ситуации. С одной стороны, в интересах повышения уровня эффективности обучения школьная система создает большое количество правил и процедур. И хотя большинство из них имеют лишь отдаленное отношение непосредственно к процессу обучения, все учителя и администрация школ должны их придерживаться. В то же время предполагается, что учителя будут проявлять инициативу и стремиться реализовывать творческий подход к обучению. В такой ситуации большинство учителей используют так называемое «защитное преподавание» и следуют методике «правильно-ответного компромисса» [166, р. XVIII].

Таким образом, для Г. Гарднера одной из основных проблемам современного школьного образования является, с одной стороны, использование традиционного подхода к обучению, в основе которого лежит так называемое «подражательное обучение», а с другой стороны, взаимоисключающие и противоречивые требования, предъявляемые к педагогам, которые мешают внедрять им новые подходы к обучению.

Проанализировав состояние современной системы образования, Гарднер заключает, что интеллектуальная миссия современного школьного образования – это формирование у обучающихся способности мыслить дисциплинарным способом. Когда ученики уже овладели основными видами грамотности, приобретение научного, математического, исторического и художественного типа мышления должно занять центральное место [154, р. XX].

Необходимо отметить, что особенности дисциплинарного обучения он рассматривает через сравнение «дисциплин» с «предметами». Изучая различные предметы (математика, история, биология, физика и т.д.) при помощи лекций, тестов, упражнений, задач, учащиеся, зачастую, усваивают лишь фактическую информацию (формулы, исторические факты, законы и

т.д.). Со временем, если их не повторять, эта информация забывается. Кроме того, чем больше фактической информации необходимо выучить, тем меньше чего-либо еще они смогут усвоить [154, р.ХХ].

Дисциплинарное обучение – это абсолютно другой подход. Дисциплина, как отмечает Г. Гарднер, это совершенно другой способ мышления о мире, особенный способ его анализа [154, р.ХХ].

Так как наука наблюдает за миром, создает концепции и теории, экспериментально проверяет их, проводит дальнейшие наблюдения, создает новые классификации и ставит новые опыты, то люди, овладевшие дисциплинарным способом мышления, полагает Гарднер, способны не просто оперировать фактами, а выявлять причинно-следственные связи и понимать причины того или иного явления и события [36, с.35].

Таким образом, без дисциплинарного метода объяснения факты остаются просто «инертными знаниями» и приобретают смысл и значение лишь только тогда, когда их помещают в нужный исторический, культурный или естественнонаучный контекст.

В качестве сравнения ученый приводит исторический и естественнонаучный способ мышления и анализа. Так историк пытается воссоздать историческое прошлое, используя не только письменные источники, но и другие различные формы информации. Он анализирует исторических деятелей с точки зрения мотивов и целей их деятельности, старается воссоздать ограничения, с которыми исторические деятели сталкивались и как они их преодолевали. При этом историк учитывает большое количество независимых от исторической личности обстоятельств. Он знает, что историю невозможно повторить и что любая реконструкция будет обязательно неполной и очень примерной.

Подход представителя естественных наук абсолютно другой. Он пытается создать реальную модель одного или более миров – мира природы, физических объектов, социальных отношений или индивидуальной личности. Он рассматривает, как функционирует мир, формирует гипотезы,

затем выясняет, как проверить эти гипотезы, чтобы посмотреть, где они имеют подтверждение, а где нет. В отличие от историка, эмпирический ученый может часто повторять свои эксперименты до тех пор, пока он не станет абсолютно уверен в своих выводах. Такой ученый ожидает, что текущая версия модели будет лучше, чем та, что была создана раньше, и что в будущем, вероятно, появится лучшая и более универсальная модель [154, р. XX].

В этом состоит суть и различие этих наиболее распространенных способов дисциплинарного мышления, характерных для этих типов ученых: как они думают, проводят исследования, что вкладывают в свои дисциплины. Так как самостоятельно обучиться мыслить исторически, научно или математически практически невозможно, основной целью школы, полагает Гарднер, - является задача развивать ум ребенка таким образом, чтобы он мыслил в терминах основных школьных дисциплин. Этим дисциплинарное знание и понимание кардинально отличается от запоминания, заучивания и выдавания фактической информации, характерных для «предметного знания», которое составляет основу образовательного процесса в подавляющем большинстве школ [154, р. XXI].

Исходя из этого, большое внимание Г. Гарднер уделяет стереотипам и проблемам при изучении отдельных дисциплин. Главной задачей здесь он видит возможность выйти за рамки повествования и понять причины событий, суть явлений и процессов, поэтому основной целью урока является формирование умения понять проблему, задавать и ставить вопросы и искать на них ответы. Даже на уровне колледжа, отмечает ученый, большинство студентов, например, рассматривает историю как упорядочение уже известных фактов в согласованной хронологии. Для многих из них история это лишь факты, и вопрос толкования этих фактов даже не возникает для большинства из них. Подчас студенты неспособны соотнести текст с их собственным опытом или дистанцировать текст от него, и от их собственного суждения о человеческой природе [154, р. 188].

Стоит отметить, что основную проблему здесь Г. Гарднер связывает с теми простыми схемами поведения, которые учащиеся усвоили еще в детстве. Они полагают, что все, что им рассказал учитель, является точным и исчерпывающим. Для большинства учащихся, подчеркивает он, гораздо проще принять то, что сказано за «чистую монету» и не искать сложных объяснений. Это приводит к буквальной интерпретации прочитанного, и неспособности воспринимать символические и аллегорические значения [154, p.189].

Важно подчеркнуть, что стремление отказаться от стереотипного мышления и построить обучение дисциплинированным образом требует от учителей и учащихся готовности с легкостью переходить от одной формы подачи материала к другой. Успех такого рода обучения, полагает Г. Гарднер, заключается в том, что учитель либо намеренно, либо интуитивно помогает учащимся заранее развить способы мышления, связанные с пониманием, и таким образом уже воспринимать учебный материал в понятиях дисциплин как таковых [154, p.195].

Слово, дисциплина, отмечает Гарднер, помимо эпистемиологического имеет еще и поведенческое значение. Состоит это в том, что дисциплинированный человек работает регулярно и ответственно над выполнением заданий, проектов, но при этом, проводя свой собственный курс. Никто, подчеркивает Г. Гарднер, не сможет достигнуть хорошего владения темой, навыком без достаточного уровня дисциплины [154, p.XXI].

В этой связи, говоря о дисциплинарном уме, Г. Гарднер учитывает преимущества двойного значения этого слова. Цель образования – это развить в ученике любого возраста способность к овладению дисциплинарным мышлением, а также овладение навыками в прилежной и доведенной до совершенства манере [154, p.XXI].

Нужно отметить, что предложенный Г. Гарднером дисциплинарный подход к обучению формирует у учащихся совершенно иной способ мышления, анализа, восприятия и усвоения знаний, что позволяет им

владеть изученным материалом на уровне глубокого понимания и повышает эффективность использования этих знаний в дальнейшем.

Необходимо подчеркнуть, что сформулированные Г. Гарднером идеи дисциплинарного обучения очень созвучны с положениями метапредметной технологии, разработанными в отечественном образовании Ю.В. Громыко и А.Ф. Хуторским [42, 43, 124]. Согласно этим положениям, основными целями обучения являются: формирование у учащихся системно-целостного мышления, способности видеть взаимосвязи, понимать тенденции, создавать планы, находить корни проблемы и разрабатывать способы ее решения. В результате чего, обучение превращается в процесс саморазвития для ученика, расширяет горизонты его познания и дает возможность эффективно использовать полученные знания в дальнейшей жизни.

Однако, в отличие от метапредметной технологии, предложенный Говардом Гарднером дисциплинарный подход к обучению, предполагает не только овладение учащимися основными понятиями и структурой предмета, но и формирует у них соответствующий изучаемой дисциплине тип мышления, что позволяет учащимся мыслить исторически, математически, естественнонаучно и художественно.

Г. Гарднер выделяет 4 ступени на пути формирования дисциплинарного мышления: «1) нужно определить самые важные вопросы и концепции в рамках дисциплины; 2) не жалеть времени на обучение; 3) рассматривать каждую тему с различных точек зрения; 4) установить «показатели осмысления» - дать учащимся продемонстрировать свое понимание предмета в различных условиях» [36, с.38-39].

Обращает внимание, что для Г. Гарднера несформированность дисциплинарного мышления в ходе обучения равносильна необразованности. «Люди, не овладевшие дисциплинарным мышлением в ходе интеллектуального развития, - пишет Г. Гарднер, - недалеко ушли от варваров. Они не способны проанализировать текущие события, новые научные открытия, оценить технологические прорывы и новые законы» [36,

с.41]. Напротив, овладение дисциплинарным мышлением, отмечает ученый, «позволяет людям понимать законы, по которым живет планета, и во всеоружии встречать новые задачи и трудности, а профессиональные дисциплины помогают добиваться успеха в работе» [36, с.41].

Г. Гарднер скептически относится к популярному в последнее время междисциплинарному обучению, в основе которого лежит интеграция учебных дисциплин и синтез научного знания на основе межпредметных связей. Таковым, на его взгляд, оно является только по названию. Даже овладеть одной дисциплиной в рамках школьной программы довольно сложно. На это уходят годы. Поэтому, по мнению ученого, никто не должен предъявлять претензий на междисциплинарность, до тех пор, пока ученик и учитель не в состоянии комфортно работать в более чем одной дисциплине. Школьное обучение должно быть посвящено совершенному овладению основными дисциплинами, а междисциплинарная работа – это удел колледжей и последующего обучения [154, р.ХХI].

Г. Гарднер отмечает важность этой работы в последующем обучении. Ведь почти все проблемы, с которыми сегодня сталкивается человечество, требуют вхождения больше, чем в одну дисциплину. Люди, участвующие в таких «проблемно-обозначенных» проектах должны владеть междисциплинарным типом мышления [154, р.ХХII]. Он не отрицает, что есть учащиеся, которые наделены особой способностью к междисциплинарному мышлению в рамках школьного образования, и таким учащимся должна предоставляться возможность участвовать в междисциплинарной работе до окончания школы. Однако проведенные им исследования подтвердили, что большинство из того, что называется «междисциплинарный» в средней школе является просто тематически-основанной работой и не имеет никакого отношения к междисциплинарности, и то, что называется «междисциплинарным» лучше назвать «мультиперспективным». В этом случае, учащийся имеет возможность рассмотреть тему с разных точек зрения, но эти перспективы не

воплощают подлинного владения любой дисциплиной, не затрагивая возможность должным образом интегрировать дисциплины [154, р. XXII].

Анализ Говардом Гарднером проблемы междисциплинарного обучения в современной школе позволяет сделать вывод о том, что такое обучение является междисциплинарным лишь по своему названию, но не по сути, так как в современном школьном образовании не развит дисциплинарный подход к обучению и не сформировано у учащихся дисциплинарное мышление даже в рамках одной дисциплины.

Таким образом, овладение дисциплинарным мышлением является базисом для глубокого понимания и анализа изучаемого материала, а также закладывает фундамент для дальнейшего обучения в рамках междисциплинарного подхода.

В своих исследованиях Г. Гарднер не обошел стороной и подходы к оцениванию знаний учащихся, которые менялись вместе с развитием школьной системы. Так в прошлые века, отмечает он, образование в школе носило достаточно эффективный характер и было доступно лишь привилегированным слоям населения. В те времена в школах обучалось небольшое количество учащихся, и учебный материал, которым они должны были овладеть, был достаточно простым, так как целью большинства школ в то время было обучение учащихся основам грамоты: чтение, письмо, счет и т.п. И поскольку учащиеся в течение 5-8 лет работали над развитием лишь этих основных навыков, было абсолютно очевидно, что даже «слабые» ученики будут обладать ими в достаточной степени. Кроме того, численный состав классов был весьма небольшим, что позволяло осуществлять контроль над усвоением знаний практически каждый день в рамках самого учебного процесса, таким образом, не возникало необходимости в использовании каких-либо отдельно стоящих методов оценки знаний учащихся [154, р.155].

Гарднер подчеркивает, что в современном мире система школьного образования претерпела большие изменения. Оно перестало носить элитарный характер и является доступным для широкого круга населения.

Изменения коснулись и школьной программы. Она стала гораздо более насыщенной и сложной по своему содержанию, за счет увеличения количества дисциплин и расширения изучаемого материала. Этому способствовали многие важные факторы: возрастающий объем знаний, умений, навыков, которые должны были усвоить учащиеся, а также результаты исследований о природе детства. Считается, пишет Гарднер, что «к моменту окончания средней школы ее выпускник должен овладеть минимум 10 предметами: от латыни до современных языков, от математики до истории» [154, р.156].

В результате изменился и подход к оценке усвоения знаний учащимися. В современных школах наиболее распространенной формой оценки знаний и контроля их динамики является тестирование. Оно может иметь разные формы: от достаточно простых и носящих неформальный характер, таких как еженедельные квизы и опросы, до очень серьезных и официальных, таких как вступительные экзамены в ВУЗы. В большинстве случаев для оценки знаний используются так называемые «стандартизированные тесты», основанные на методике множественного выбора. Считается, что с помощью данных тестов можно довольно точно оценить уровень знаний учащихся, так как при использовании таких тестов все испытуемые отвечают на одни и те же задания, в одинаковое время и в одинаковых условиях, и с одинаковыми правилами оценивания ответов. А обработка результатов при помощи компьютера позволяет избежать субъективной оценки. Несмотря на широкое распространение и применение стандартизированных тестов в системе школьного образования, в педагогическом сообществе существует неоднозначное отношение к ним. Так Г. Гарднер считает, что основным недостатком такого рода тестирования является то, что оно проверяет лишь насколько хорошо учащиеся усвоили академические знания, так как главной целью стандартизированных тестов является установление уровня знаний учащихся. Но оно не способно оценить уровень понимания тестируемых

дисциплин, так как «тестируемые академические знания, как правило, проверяются вне контекста» [154, p.145].

Необходимо отметить, что стандартизированные тесты, на данный момент, занимают доминирующее положение и являются основным видом оценки уровня знаний учащихся. Это, в свою очередь, не могло не отразиться на учебном процессе. В большинстве школ итоговой целью обучения становится подготовка к тестированию, в ходе которого преподаватели «натаскивают» учащихся на успешное прохождение тестирования. При таком подходе основной задачей преподавателя становится вместить в разум учащихся как можно большее количество разнообразных фактов и максимально возможный объем информации. В результате « выпускник школы напоминает хорошо набитый знаниями сосуд, способный при необходимости продемонстрировать их, как это делают удачливые участники викторин» [154, p.127]. Такие учащиеся способны выполнять задания, которые оторваны от контекста, решать задачи, легко вписывающиеся в общие правила, а также успешно справляться с тестовыми заданиями, что, по мнению Гарднера, не только не имеет никакого отношения к формированию действительно успешного ученика, но и всячески препятствует этому. Так, по его мнению, успешным учеником следует считать не того, кто владеет большим количеством информации и разнообразными фактами, а того, кто: «знает как использовать исследовательские материалы, библиотеки, компьютерные файлы, а также знания учителей и одноклассников для того, чтобы овладеть теми школьными заданиями, которые не являются очевидными и простыми» [154, p.148].

Исследование Г. Гарднером современного подхода к оцениванию знаний учащихся позволяет сделать вывод о том, что ориентация учебного процесса на успешное прохождение итогового тестирования приводит к переориентации образования от понимания к знанию. При этом следует отметить, что такое знание не носит прикладной характер, а является исключительно формальным. В результате господства в образовательной

среде подобного рода тестирований сегодня процесс обучения все больше отдаляется от своей главной цели - формирования мыслящего учащегося, обладающего глубоким пониманием изучаемого материала. Таким образом, формируется поколение, научившееся на интуитивных вещах выходить на правильные ответы и не видящее никакого смысла в глубоком и осмысленном изучении предмета.

Исследуя проблемы современной школы, Г. Гарднер отмечает, что они касаются не только учащихся, так как современная школа это довольно сложный и многогранный организм. В наши дни школа это не просто место, в котором осуществляется процесс обучения, но и бюрократический институт. Поскольку школы, как правило, не являются самокупаемыми и нуждаются в финансировании со стороны государства, они вынуждены подчиняться предъявляемым к ним требованиям, которые, подчас, не только не помогают эффективной реализации учебного процесса, но и мешают ему. Такая ситуация связана с тем, что большинство правил, регламентов, а также долгосрочных реформ образования вызревает не в рамках учебных заведений, а насаждается школам «сверху», и создатели таких реформ, как правило, далеки от ежедневного учебного процесса. В результате преподаватели находятся в сложном положении, так как к ним зачастую предъявляют взаимоисключающие требования, что, в свою очередь, отражается на эффективности учебного процесса. Так, например, с одной стороны, учителя и администрация школ должны неукоснительно следовать предъявляемым правилам и регламентам, а с другой стороны, ожидается, что учителя будут проявлять инициативу и осуществлять творческий подход к процессу обучения. В такой ситуации: «они чувствуют себя связанными. Так как много времени и сил уходит на неукоснительное следование правилам, что их практически не остается для реализации творческих идей» [154, р.152].

Отсюда следует вывод, что в результате таких реформ коренным образом меняется бюджет учительского времени. Происходит перенос больших

временных затрат непосредственной подготовки к учебной деятельности на заполнение разного рода документов и соблюдения регламентов.

Другой, не менее важной проблемой, с которой сталкиваются учителя в ходе реализации учебного процесса, как отмечает Гарднер, является большое количество детей в классах, которые объединены вместе без учета особенностей их слабых и сильных сторон. При этом, с одной стороны, предполагается, что все дети должны обучаться вместе, по одинаковым учебным программам, в одинаковом темпе, но, с другой стороны, от учителя ожидают осуществления индивидуального подхода к каждому ученику: «дети с проблемами в обучении должны быть включены в общий поток, но в тоже время учителю необходимо отслеживать талантливых детей» [154, р.153].

До тех пор, обращает внимание Г. Гарднер, пока класс состоит из одного учителя, 30-40 учащихся и одного учебника, добиться учета учителем индивидуальных особенностей ребенка крайне сложно. Только учитель с огромным талантом и колоссальной энергией может позволить реализовать индивидуальный подход к обучению в таких неблагоприятных условиях. Преодолеть это может помочь выявление учебных стилей учащихся, которые необходимо учитывать школам при организации учебного процесса. Школы организуют и делают доступными человеческие и технологические ресурсы, которые подходят к различным учебным стилям, существующим у каждого учащегося [154, р.264].

Г. Гарднер выделяет 5 различных способов преподавания (повествовательный, логико-арифметический, фундаментальный, эстетический, экспериментальный), которые могут помочь учителю представить новый материал таким способом, при котором этот материал будет с легкостью восприниматься большим количеством учащихся с разным типом интеллекта. Каждый из этих способов может использоваться в подходящей теме, один в естественных науках (в качестве примера он берет

эволюцию) и один в общественных науках (здесь примером служит рассмотрение демократии) [154, p.265].

В повествовательном способе каждый учащийся представляет историю или рассказ о рассматриваемом понятии. В случае эволюции каждый может начертить небольшой пример эволюционного дерева, или, например, поколения специальных организмов. В случае демократии, каждый ученик может рассказать историю о ее становлении в древней Греции, или, допустим, о происхождении конституционного правительства в США.

Используя логико-арифметический подход, учащийся подходит к рассматриваемому вопросу с использованием числовых расчетов и дедуктивного метода рассуждений. Эволюция, например, может рассматриваться при помощи изучения распространения различных разновидностей живых существ в различных частях света или в различных географических эпохах. Каждый может рассмотреть аргументы за и против конкретных утверждений относительно процесса эволюции. В случае с демократией, каждый может рассмотреть процедуры парламентского голосования в течение определенного периода времени или аргументы за и против демократии «Отцов Основателей».

Фундаментальный подход позволяет учащимся рассмотреть философские и терминологические аспекты изучаемого вопроса. Этот метод, отмечает Гарднер, хорошо подходит для тех людей, которые любят ставить фундаментальные вопросы. Фундаментальный подход к проблеме эволюции может рассматривать, например, разницу между эволюцией и революцией, а фундаментальный подход к демократии - исходное значение этого слова, его смысловое значение, отношение демократии к другим формам принятия решений и правления.

При использовании эстетического подхода основной акцент делается на восприятие и привлекает внимание тех учащихся, которые имеют художественное отношение к жизненному опыту. В случае с эволюцией это

может быть изучение структуры различных эволюционных деревьев, или изучение изменений морфологии организмов в течение времени. Относительно демократии, например, сравнение различных форм баланса и дисбаланса в различных блоках избирателей.

В качестве заключительного подхода Г. Гарднер рассматривает экспериментальный подход. По его мнению, некоторые учащиеся, как младшего, так и старшего школьного возраста лучше всего обучаются, когда они выполняют какой-либо вид деятельности руками, работая напрямую с материалами, связанными с рассматриваемым вопросом. Так, например, те, кто рассматривает вопрос эволюции, могут вырастить несколько поколений *Дрозофилы* и наблюдать, какие мутации у них происходят из поколения в поколение. Те, кто изучает социальные проблемы, могут сформировать группы в соответствии с различными правительственными процедурами, наблюдая положительные и отрицательные стороны демократии, сравнивая ее с другими, более иерархически организованными, формами правления [154, p.266].

Рассмотренный выше список основных подходов к преподаванию, по мнению Г. Гарднера, должен помочь сформировать различные компоненты, которые способствовали бы полному пониманию темы, как со стороны учащихся, так и со стороны учителей. Квалифицированный учитель- это такой учитель, который рассматривает основные понятия не только при помощи определения этих понятий, или только их примеров, но и использует одновременно несколько различных подходов к рассмотрению этих понятий. До тех пор, пишет он, пока учителя будут использовать только один подход к рассматриваемому вопросу или проблеме, абсолютно очевидно, что учащиеся, при этом, будут воспринимать этот вопрос в весьма ограниченном контексте [154, p.266].

Можно констатировать, что для Г. Гарднера является очевидным тот факт, согласно которому, полное понимание любого вопроса, любой сложности, в конечном итоге, не можем быть сведено к единой модели

знаний или способу представления этого вопроса. Такая ситуация, отмечает Гарднер, часто встречается при реализации традиционного подхода к обучению, когда учителя требуют от учащихся отвечать в рамках изучаемого на данный момент материала, усваивать и запоминать определенный набор терминов и тем, а затем отвечать по ним в соответствии с заданными требованиями. При этом они не требуют, чтобы учащиеся согласовывали знания и понимания, полученные ими ранее со школьным учебным материалом. Учителя, при таком подходе к обучению, работают лишь с недавно полученными формами знаний учащихся, надеясь на то, что они в дальнейшем сами согласуют их со своими ранее полученными формами знаний. Такой подход, по мнению Г. Гарднера, во многом является достаточно удобным как для учителей, так и для учеников, так как он четко вписывается в стандартные рамки, действуя в которых все находится в спокойном положении, заранее зная, что можно считать обучением. «И учителя и учащиеся, - пишет ученый, - считают обучение успешным, если учащиеся способны формулировать те ответы, которые считаются правильными» [154, p.163].

Стоит отметить, что для Г. Гарднера формирование способности мыслить и процесс формального усвоения знаний, предусмотренных учебными программами, нетождественны. Это во многом созвучно словам, сказанным еще две с лишним тысячи лет назад известным древнегреческим философом Гераклитом Эфесским: «Многознание уму не научает» [5, с.40]. Более того, формальное заучивание знаний, как справедливо замечает Э.В. Ильенков, «является одним из самых «верных» способов уродования мозга и интеллекта» [60, с.9]. Механическое усвоение фактической информации без ее понимания приводит к тому, что учащиеся привыкают мыслить и действовать только в узко стандартных рамках и ситуациях. «Мозг привыкает двигаться только по проторенным (другими мозгами) путям. Все, что лежит вправо и влево от них, его уже не интересует» [60, с.9].

Таким образом, в результате такого обучения у учащихся не формируется способность к самостоятельным суждениям, а также умение грамотно соотносить усвоенные ими знания с реальностью.

Проведенный анализ современного школьного образования позволил Г. Гарднеру сформулировать основные причины, вызывающие трудности, мешающие эффективному обучению:

- 1) большая часть учебного материала воспринимается учащимися как бесполезный и непонятный, так как он преподается без контекста и без учета знаний, накопленных учащимися ранее;
- 2) многие учащиеся не способны воспринять учебный материал, так как их интеллектуальные склонности и способы восприятия материала не совпадают со стандартными подходами. Так, например, учащиеся, у которых больше развиты пространственная, музыкальная или межличностная сферы интеллекта, будут испытывать больше трудностей, чем учащиеся с развитыми лингвистическими или логическими сферами интеллекта;
- 3) в процессе обучения возникает противоречие между накопленными у ребенка в дошкольный период сенсомоторными и символическими знаниями и теми знаниями, которые предлагает ему школьная программа [154, p.161].

Для преодоления этих трудностей, во многом мешающих реализации эффективного образования, Гарднер и предлагает использовать обучение для понимания. Именно в развитии понимания он видит главную задачу современного образования. Глубокое понимание, пишет он, должно быть нашей основной целью; мы должны добиваться понимания того, что в том или ином культурном контексте считается истинным или ложным, прекрасным или безобразным, хорошим или плохим. Это мотивирует индивидов изучать и понимать окружающий их мир [152, p.186].

Важно подчеркнуть, что предложенное Г. Гарднером обучение для понимания он тесно увязывает с положениями теории множественного интеллекта, которая, по мнению Гарднера, является эффективным средством для реализации такого обучения. В основе данной теории лежит постулат о

том, что вместо единой базовой интеллектуальной способности существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в разных сочетаниях, благодаря чему у учащихся имеется возможность для овладения изучаемым материалом множеством различных способов.

Обучение для понимания – это способность обучающихся применять полученные знания в ходе решения новой задачи или в новых условиях. Для обеспечения такого уровня понимания образовательный процесс должен быть направлен не на широту, а на глубину освоения материала. Задача педагогов обеспечить учащихся всеми необходимыми возможностями для исследования определенной темы разными способами, используя их различные интеллектуальные способности.

Стоит отметить, что обучение для понимания Г. Гарднера во многом соотносится с взглядами на процесс обучения таких известных отечественных ученых, как Л.Д. Выготский, П.Я. Гальперин, Л. В. Занков, А.Н. Леонтьев, И.Я. Лернер, Д.Б. Эльконин и др., согласно которым, обучение - это также и развитие. Так, например, И.Я. Лернер, отмечает: «Это происходит в том случае, когда обучение не только приводит к научению человека какому-либо способу деятельности, которому его непосредственно учили, но и обеспечивает способность человека к самоорганизации для осуществления деятельности, выходящей за пределы усвоенной информации и за пределы условий, в которых она привычно происходила» [73, с.66].

Необходимо подчеркнуть, что для Гарднера формирование обучения для понимания это не только научный или педагогический вопрос, но и вопрос политический. Недостатки современной системы школьного образования являются, полагает он, отражением недостатков общества в целом, отражением наших систем ценностей. Так как школы не осуществляют свою деятельность в вакууме, то естественным партнером любой образовательной системы является общество. И если общество не поддерживает стремления и стандарты образовательной среды, то даже самая лучшая комбинация из прекрасных учителей, отличного учебного плана и

правильных методов оценивания знаний учащихся не являются достаточными для эффективного образования. Таким образом, взаимодействие общества и педагогов, заключает Г. Гарднер, должно быть взаимным: педагогам следует делиться своими взглядами, а общество, в свою очередь, должно хотеть применять альтернативные педагогические практики и оценочные средства [154, р.274].

Проблемой сегодня, отмечает ученый, не является само по себе обучение в школе, проблемой является совмещение стандартных и концептуальных знаний, которым обучают в школе, с закрепившимися формами интуитивных знаний, которые были приобретены спонтанно в течение ранних лет жизни. И если мы найдем, утверждает он, способы, которыми можно помочь учащимся объединить их различные формы знаний, мы сможем создать и реализовать обучение для понимания [154, р.269].

Используя наши расширяющиеся знания о человеческом развитии, индивидуальных различиях и культурном влиянии при поиске путей улучшения понимания большого количества учащихся мы можем, пишет он, далеко продвинутся на пути становления подлинно эффективного обучения [152, р.186].

Для того чтобы достичь этого, обучение, полагает Г. Гарднер, должно строиться на двух основах. С одной стороны, преподаватели, осознавая трудности, с которыми учащиеся сталкиваются при усвоении нового материала, должны добиваться подлинного понимания важных тем и концепций. С другой стороны, преподавателям необходимо принимать во внимание разницу в способах мышления и восприятия у учащихся, и как можно скорее организовать такое обучение, которое будет доступно очень большому количеству учащихся [152, р.186].

Обращает внимание, что, рассуждая об обучении для понимания, Гарднер постоянно подчеркивает важность использования теории множественного интеллекта для реализации такого обучения. По мысли Г. Гарднера, данная теория способна улучшить обучение тремя основными

способами. Во-первых, очень важным является педагогическое решение о том, каким способом лучше представить новый материал. От этого зависит, будут ли учащиеся заинтересованы этой темой или у них быстро пропадет интерес. Теория множественного интеллекта как раз и предлагает огромное количество способов, с помощью которых можно расширить восприятие темы. К таким способам школы, в основе образовательной деятельности которых лежит теория множественного интеллекта, относят: проектную деятельность, «ученичество», работу в тематических зонах и др.

Во-вторых, необходимо предлагать подходящие аналогии. Незнакомые топики или темы часто впервые понимаются при помощи аналогичной темы, которую учащиеся лучше поняли или которая им лучше знакома. Модели, приведенные из уже знакомого материала, так же могут помочь учащимся в первичном усвоении незнакомого материала.

В-третьих, теория множественного интеллекта обеспечивает разнообразный подход к представлению ключевых идей и тем. Это дает более глубокое и всестороннее понимание изучаемого материала [152, p.187].

Таким образом, создание разнообразных познавательных способностей, максимально отвечающих индивидуальному интеллектуальному потенциалу, во многом способствует достижению такого необходимого и актуального в современной образовательной среде обучению для понимания. В результате чего, происходит более эффективное усвоение нынешними и будущими поколениями учащихся учебных дисциплин и гуманитарных ценностей.

Необходимо отметить, что обучение для понимания Г. Гарднера позволяет реализовывать на практике цели и задачи, разработанные в рамках компетентностного подхода и соответствующие сегодня требованиям ФГОС. Основным результатом обучения, при этом, являются не знания, умения, навыки, а осмысленный опыт деятельности. Выпускник современной школы – это, прежде всего, человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их; эффективно жить и общаться в информационном и поликультурном мире; делать осознанный выбор и нести за него

ответственность, а также решать проблемы, в том числе и нестандартные. В результате чего, основной задачей школы становится не просто обеспечение учащихся знаниями, а подготовка их к дальнейшей самостоятельной жизни.

Еще одной проблемой для современного американского образования, по мнению Гарднера, является проблема отношения школы и контролирующих ее организаций. При предполагаемом, с одной стороны, проявлении инициативы и творческой реализации, с другой стороны, каждое действие учителя подвергается жестокому контролю со стороны контролирующих организаций. Как справедливо отмечает Линда Мак Нейл: «Когда организация учебного процесса становится сосредоточенной на управлении и контроле, учителя и ученики начинают воспринимать школу менее серьезно. Они следуют ритуалу преподавания и обучения, который соответствует минимальным стандартам и требует наименьших усилий» [166, p.18].

При постоянном давлении на школу со стороны различных контролирующих организаций и насаждении разного рода правил, требований и реформ, отмечает Гарднер, в школе развился сильный защитный механизм против таких реформ. Но, к сожалению, в стремлении защитить себя от ненужных нововведений, школа может отвергнуть и действительно стоящие изменения. Даже если школьной системе будет предложена действительно имеющая смысл реформа или новый интересный подход к формированию учебного процесса, то в сложившихся условиях, они, скорее всего, заранее будут отвергнуты [154, p.152]. Все это, по мнению Г. Гарднера, негативно отражается на состоянии современной светской школы. Она не в состоянии обеспечить высокий уровень образования, который необходим в современном обществе, но при этом обучение в школе является трудным для многих учащихся.

Анализ педагогических воззрений Г. Гарднера показал, что главный принцип, лежащий в их основе, состоит в том, что процесс обучения необходимо строить таким образом, чтобы обеспечить учащимся

возможность приобретения опыта, который требовал бы вовлечения разных типов интеллекта. На практике это реализуется через работу учащихся в тематических зонах, участие в проектной деятельности, «ученичестве», использование педагогами различных способов преподавания и т.д. Применение теории множественного интеллекта при обучении позволяет, во-первых, индивидуализировать процесс образования, опираясь на личностные различия; во-вторых, развивать желаемые способности и таланты учащихся; в-третьих, осваивать понятия, предметы и дисциплины различными способами, формируя тот или иной тип дисциплинарного мышления; в-четвертых, обеспечивает усвоение изучаемого материала на уровне понимания.

Взгляды Г. Гарднера на цели и задачи современного образования, определение им основных проблем на пути к реализации эффективного обучения, основанного на понимании, и предложенные способы их решения не остались незамеченными среди педагогического сообщества. Это нашло практическое применение в созданных не только в США, но и далеко за их пределами школах, в основе работы которых лежит теория множественного интеллекта.

Выводы

В первой главе диссертации «Формирование и сущность педагогических воззрений Г. Гарднера» были выявлены социально-исторические условия формирования Г. Гарднера как педагога, определены теоретико-методологические основы становления его педагогических взглядов, рассмотрена теория множественного интеллекта как основа его педагогических воззрений, представлены и проанализированы основные положения его педагогической концепции.

Изучение и анализ научной литературы позволяет утверждать, что важное значение в процессе становления педагогических воззрений ученого имели место следующие социально-исторические условия и теоретические предпосылки.

Во-первых, это научно-техническая революция, с наступлением которой произошли глубокие изменения в обществе, связанные с усложнением производства и его прямой зависимостью от науки и научных открытий. НТР серьезно изменила структуру рабочей силы, образ жизни и само мировоззрение человека. В результате этих процессов, сначала в США, а затем и в странах Западной Европы, происходит формирование массового общества, основой которого стало массовое производство, массовое потребление и массовая культура. Произошедшие в эти годы изменения можно рассматривать не только как социальную и политическую революции, но прежде всего, как революцию сознания, сопровождающую зарождение нового постиндустриального общества.

Во-вторых, это кризис западной педагогики, в которой вплоть до начала 60-х гг. XX века доминирующим направлением был бихевиоризм с его ориентацией на внешне выраженные реакции в ответ на ту или иную стимуляцию. Обучение было слишком биологизировано, мышление практически полностью было исключено из целей обучения, игнорировалась важность интеллектуального развития обучающихся. Бихевиористическая

педагогика, как любая авторитарная педагогическая модель, не уделяла внимания индивидуально-психологическим особенностям личности, подавляла естественное стремление учащихся к самостоятельности, ограничивала их инициативу. Она была уже не способна отвечать новым запросам общества, связанным с самореализацией личности.

В-третьих, это смена приоритетов в философии образования. Происходит смещение акцентов с субъект-объектного подхода к обучению, основанного на доминирующей роли учителя, на субъект-субъектный, предполагающий активную позицию ученика в его взаимодействии с учителем в процессе достижения образовательных целей. В результате чего, учащиеся из пассивного объекта обучения превращаются в активных соучастников педагогического процесса. Это соответствовало новым политическим и социально-экономическим реалиям, создавало благоприятные возможности для самореализации личности.

В-четвертых, значительные изменения в таких отраслях науки как естествознание, информационно-вычислительные технологии, развитие идей о создании интеллектуальных систем и совершенного разума, достижения в развитии кибернетики, общее развитие и логика развития самой психологии привели к когнитивной революции, итогом которой стало появление когнитивной науки. Она послужила ответом на требования, предъявляемые обществу НТР, поскольку отрицала упрощенную бихевиористскую трактовку процесса развития интеллекта ребенка, что привело к смене ведущего направления в психологии и педагогике.

В ходе исследования установлен ряд важных событий, способствующих развитию когнитивных идей в образовании: 1) организованная Национальной Академией наук США в 1959г. в Вуд Холе конференция по вопросам реформирования школьного образования в США. Данная конференция является историческим событием в области реформирования американского образования. Она затронула такие важные аспекты школьного образования как проблему усвоения знаний, отношения к

обучению в целом, пересмотр учебных программ в соответствии с новой концепцией применения разума в обучении; 2) укреплению позиций когнитивизма в психологии и педагогике во многом способствовали психолого-педагогические исследования Джерома Брунера. Они нашли отражение в вышедшей в 1960 г. книге «Процесс обучения». Заслуга Брунера состояла в том, что им были обозначены новые аспекты применения когнитивного подхода к обучению. Главную цель школы Брунер видел в развитии мыслительных способностей учащихся, в формировании качеств, необходимых для жизни в быстроменяющемся мире. В этой связи им были разработаны психолого-педагогические основы развития у учащихся интуитивного мышления, опубликованы работы по стимулированию интереса к приобретению знаний, использованию в процессе обучения метода самостоятельных открытий. Книга Брунера способствовала стремительному росту интереса к когнитивному подходу в американской педагогической науке; 3) созданный в 1960 г. при Гарвардском университете Центр когнитивных исследований, в котором работали представители многих наук (психологи, педагоги, лингвисты, философы, математики, физики). Это был междисциплинарный проект, созданный в противовес бихевиоризму. Основные исследования в рамках этого центра были посвящены изучению таких познавательных процессов как восприятие, память, мышление, речь.

Изучение теоретико-методологических взглядов Г. Гарднера показывает, что становление его научного мировоззрения приходится на 60-70-е гг. XX века. На формирование Говарда Гарднера как когнитивиста большое влияние оказали взгляды известного специалиста в области психологии личности Эрика Эриксона, работа у известного американского психолога, одного из основателей когнитивной психологии и педагогике Джерома Брунера, встречи с Жаном Пиаже, знакомство с теорией психологического развития Льва Выготского и исследованиями по нейропсихологии Александра Лурии.

Важными этапами в становлении Гарднера как когнитивного педагога было его участие в научных проектах, связанных с исследованием проблем образования: «Человек: программа исследования» (1965), в которой он сотрудничал с Дж. Брунером ; «Проект Зеро» (1967), где он был помощником у Нельсона Гудмена; «Проект человеческого потенциала» (1979). Результатом этих исследований и стала теория множественного интеллекта.

Указывается, что заслугой Гарднера стал отход от господствующих на тот момент подходов к определению сути и понятия интеллекта, как единой общей способности создавать понятия и решать проблемы. По мнению Гарднера, люди обладают не одним, а множеством относительно автономных интеллектов. Подчеркивается, что на основе современных научных исследований вундеркиндов, одаренных людей, пациентов с травмами мозга, кросс-культурных наблюдениях и изучении учебного процесса, Говардом Гарднером было выделено восемь самостоятельных видов интеллекта: лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный, натуралистический, экзистенциальный.

На основе анализа научной литературы отмечается, что в отличие от академической психологии, которая восприняла теорию множественного интеллекта критически, для педагогов эта теория оказалась достаточно значимой. Выделенные Г. Гарднером интеллекты коренным образом изменили представление об интеллектуальном профиле ученика и позволили воспринимать его гораздо шире, а не только с точки зрения логико-математического интеллекта, как было принято ранее. Что, в свою очередь, позволяет создавать условия для индивидуализации процесса обучения и формирования всесторонне развитой, социально адаптированной, творческой личности. Это подтолкнуло самого Гарднера на дальнейшее исследование интеллекта и применение этой теории в педагогической практике.

Изучение научной литературы позволяет сделать вывод о том, что исследовательская деятельность Говарда Гарднера в образовательных

проектах «Спектрум» и ATLAS» предоставила ученому возможность впервые на практике самому проверить и подтвердить эффективность своих теоретических воззрений как об обучении и развитии детей от 4-х до 8-ми лет, так и о методах совершенствования учебного процесса в современной школе. Участие в этих проектах оказало влияние на формирование взглядов Гарднера на цели и задачи современного образования, способствовало пониманию и выявлению проблем и трудностей, с которыми сталкивается общеобразовательная школа сегодня, а также методов и способов повышения эффективности образовательного процесса.

Отмечается, что главная цель современной школы, по мнению ученого, заключается в формировании и развитии у учащихся дисциплинарного мышления. Достижение этой цели происходит за счет реализации дисциплинарного обучения, отказе от стереотипного мышления и применения стандартного подхода, основой которого является, так называемое, подражательное обучение.

Предпринятый анализ ряда трудов Г. Гарднера позволяет утверждать, что его интересовала проблема оценивания знаний учащихся. Отмечается негативное отношение ученого к доминирующему в современном школьном пространстве подходу к оцениванию знаний на основе стандартизированных тестов. Он пришел к выводу, что такие тесты позволяют установить, насколько хорошо учащиеся владеют академическими знаниями, но не дают возможности оценить уровень понимания подлежащих тестированию дисциплин. В результате происходит отход от главной цели обучения – формирования мыслящего учащегося.

В ходе исследования установлено, что Говардом Гарднером были выявлены следующие обстоятельства и проблемы, возникающие в школе как в бюрократическом институте общества и мешающие осуществлению эффективного образовательного процесса: во-первых, это большое количество правил, требований и реформ образования, которые не рождаются в недрах образовательных учреждений, и их появление не

вызвано реальными потребностями образовательной системы, а насаждаются «сверху» и, как правило, мало отвечают реальным запросам учебного процесса; во-вторых, формирование классов с большим количеством учащихся без учета их индивидуальных склонностей, сильных и слабых сторон; в-третьих, оказание давления на школу со стороны контролирующих организаций и, как следствие, сосредоточение учебного процесса на управлении и контроле.

Помимо этого указывается, что достижению высокого уровня современного образования мешает и разрыв между накопленными у ребенка в дошкольный период сенсомоторными и символическими знаниями и тем материалом, который предлагает ему школьная программа.

Преодоление этих трудностей Гарднер видит в реализации обучения для понимания, которое состоит в способности учащихся переносить имеющиеся у них знания и опыт в новую ситуацию и использовать их для решения возникающих проблем.

Подчеркивается, что для достижения этого современному учителю необходимо осуществлять свою педагогическую деятельность с учетом потенциально возможных трудностей, возникающих у учащихся в процессе обучения, а также принимать во внимание их различия в способах мышления и восприятия материала. Отмечается, что неопределимую роль в этом Гарднер видит в теории множественного интеллекта, которая призвана создать условия для реализации эффективного обучения, основанного на глубоком понимании, с учетом индивидуальных познавательных способностей и отвечающих интеллектуальному потенциалу учащихся.

Анализ материалов, приведенных в настоящей главе диссертации, вызывает потребность в рассмотрении практического применения педагогических воззрений Г. Гарднера в образовательной практике. Ответу на данные вопросы посвящена вторая глава исследования.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ПРИМЕНЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВОЗЗРЕНИЙ ГОВАРДА ГАРДНЕРА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Реализация педагогических идей Говарда Гарднера в школьном образовании США

Подходы к образованию, обозначенные и проанализированные Говардом Гарднером в его работах, были не просто теоретизированием в рамках реформы школы, а стали успешно применяться для обучения школьников в различных уголках земного шара.

Первая в мире школа множественного интеллекта возникла в США – родине самой теории Гарднера. Ею стала небольшая общеобразовательная школа в Индианаполисе, которая навсегда изменила лицо образования США. Появление этой школы было связано с реакцией педагогического сообщества на реформы американского образования, начатые в стране после знаменитого доклада «Нация в опасности» («A Nation of Risk»), опубликованного в 1983 году. В 1987 году группа учителей из восьми средних общеобразовательных школ в Индианаполисе, увидев в этих реформах тенденцию на стандартизацию образования во всем образовательном пространстве США и на все большее применение стандартизированных тестов для определения общего успеха каждого учащегося, каждого учителя и каждой школы, начали искать альтернативы.

Такой альтернативой для них стала книга Гарднера «Frames of Mind», в которой была предложена система обучения, направленная на раскрытие и развитие индивидуального интеллектуального потенциала учащихся. Как вспоминает Кэти Сэхм, одна из восьми учителей-учредителей этой школы: «У каждого из нас была история о ребенке, который показывал хорошие результаты на занятиях в классе, но когда мы смотрели на результаты стандартизированных тестов, мы не видели успеха» [163, р.206].

Таким образом, открыв для себя теорию множественного интеллекта, учителя-учредители решили, что это и есть та идея, которую можно положить в основу создания школы, способной предложить новый подход к обучению детей, отличный от стандартизированного обучения.

Необходимо отметить, что прежде чем перейти к созданию самой школы, была проделана большая подготовительная работа. Во-первых, эти учителя заручились поддержкой со стороны районного начальства, а во-вторых, они стали принимать участие во встречах с различными исследователями образования и посещать школы, использующие прогрессивные методы. Они встречались с исследователями Проекта Зеро в Гарвардской высшей школе образования, университетах Индианы и Чикаго, посетили Питтсбургскую государственную школу и Школу Друзей в Каролине.

Новая школа, в основу работы которой была положена теория множественного интеллекта Г. Гарднера, получила название Key School и распахнула свои двери для первых 150 учащихся в 1987 году. Основным принципом, лежащим в деятельности школы, заключался в убежденности, что у каждого ребенка есть свой множественный интеллект, который развивается каждый день. Поэтому основатели Key School хотели разработать такую программу обучения, которая бы охватывала каждый из видов интеллекта. С учетом этого был набран штат сотрудников и составлено расписание занятий. Только при этих условиях, как отмечает директор школы Крис Кункел, можно было бы создать ту среду, которая позволит учащимся использовать максимальное время для развития каждого из интеллектов [164, p.293].

Расписание занятий было составлено так, чтобы каждый учащийся мог попробовать использовать каждый из интеллектов. Поэтому в Key School все учащиеся в дополнение к тематически-центрированному учебному плану, который включает в себя стандарты грамотности и обязательные предметы

для изучения, на регулярной основе изучают программирование, музыку, принимают участие в «телесно-кинестетических» видах деятельности.

Поскольку в процессе обучения делался акцент на развитие каждого из видов интеллекта, помимо учителей, были подобраны эксперты в той или иной области знаний. В результате этого, у учащихся возникла возможность свободно и глубоко изучать каждый из видов интеллекта. У них, пишет Крис Кункел, появляется хороший шанс добиться успехов в школе с раннего возраста и, открыть для себя свои сильные стороны [162, р.77].

В качестве основного компонента учебных планов на основе теории множественного интеллекта Key School использует теорию потока. Теория потока – это идея Михайя Чиксентмихайя, выдвинутая им в 1990 году. Согласно ей, человек становится, настолько вовлечен в деятельность, что практически теряет счет времени. Он растворяется в том, что делает. Поток – это состояние одновременно максимальной продуктивности и максимального удовольствия. «Степень концентрации внимания в этом состоянии настолько велика, - пишет Михай Чиксентмихайи, - что человек оказывается неспособен думать о чем-либо постороннем и тревожиться о своих проблемах. У него теряется ощущение собственного Я, искажается чувство времени. Ощущения, испытываемые человеком в состоянии потока, так сильны и благодатны, что он снова и снова возвращается к этой деятельности, не останавливаясь перед возможными трудностями и опасностями и мало интересуясь, что он получит в итоге» [127, р.283-284].

Через сотрудничество с Михай Чиксентмихайи Key School разработала элементарную программу для деятельности от детского сада до 5-го класса на основе теории потока. В классе «потока» у учащихся есть возможность свободно изучать свои интеллекты, а задача учителя наблюдать и записывать их выбор и сильные стороны. Тем самым, учащиеся получают знания о сильных сторонах своего личного интеллекта, подготавливая почву для своего дальнейшего развития.

Помимо использования теории потока, важной и составной частью программы общего среднего образования K-12 в Key School, которая помогает определить и развить сильные стороны в интеллектах учащихся, является «The pod» (кокон). «Кокон»- это класс по выбору, который учащиеся посещают 4 раза в неделю и где они могут выбирать исследовать ли им свои сильные стороны интеллекта, или любой другой из интеллектов, который привлекает их внимание. Например, они могут участвовать в таких классах как Планета Фитнесс, Куклы, Наука Мастеров и т.д. Занятия в таких классах, по мнению организаторов, являются прекрасным времяпрепровождением, так как учащиеся погружаются в ту деятельность, которая им действительно нравится, и во время этих занятий у них есть шанс наилучшим образом развить свои сильные стороны [164, p.293].

Еще одним важным принципом, реализуемым в этой школе, является то, что обучающая среда в ней носит объединяющий, а не соревновательный характер. Для этого в школе используются разновозрастные классы, когда младшие учащиеся в ходе своей учебной деятельности сотрудничают со старшими. Это приводит к более быстрому усвоению различных навыков и знаний.

Стоит отметить, что с момента создания школы в основу ее деятельности был положен тематически основанный учебный план. Каждую весну при активном участии родителей, учащихся и всего учебного сообщества, сотрудники школы выбирают темы для следующего учебного года. Считается, что формирование учебного плана с опорой на темы имеет ряд преимуществ: 1) помогает учащимся сформировать личное отношение к процессу своего обучения; 2) дает интересные темы для обучения; 3) обеспечивает основу для крупных, тематически основанных семестровых проектов, таких как «В это я верю», «Окружающая среда», «Гармония», «Следопыты» [164, p.295].

Если впервые годы существования школы тематически основанный учебный план был рассчитан только на начальную школу, то позже, по

желанию родителей, он был распространен на среднюю и старшую школы. Так, в 1993 году была открыта The Key Renaissance Middle School, а в 1999 году The Key High School. В 2000 году вся программа от начальной до старшей школы была объединена и стала программой обучения K-12.

Несмотря на то, что учебный план на основе теории множественного интеллекта является одним из самых инновационных аспектов в Key School, существуют и другие аспекты, которые также предполагают собой не просто обучение, а обучение для понимания. Целью которого, по мнению Г. Гарднера, является формирование у учащихся способности применять полученные в определенной ситуации знания при решении новой задачи или в новых условиях.

В связи с этим, в Key School используются три важнейших подхода. Первый заключается в том, что каждый учащийся, каждый день принимает участие в, так называемом, «ученичестве», где он работает с соучениками разных возрастов и компетентным учителем для того, чтобы совершенствовать свои навыки в каком-либо мастерстве или интересующей его дисциплине. Поскольку в этом «ученичестве» принимают участие учащиеся различных возрастов, то у каждого есть возможность присоединиться к той группе, которая соответствует их уровню, и развивать свои навыки или познания с комфортной для себя скоростью. Работая рядом с более знающим человеком, у учащихся также есть редкая возможность наблюдать за тем, как эксперт выполняет этот вид деятельности.

Стоит отметить, что в Key School существует несколько десятков видов «ученичеств» в различных областях от архитектуры до садоводства, от приготовления пищи до «делания денег». Помимо этого, раз в неделю в школу приходит специалист со стороны и демонстрирует профессиональные навыки всем учащимся. Часто таким специалистом является один из родителей, и, как правило, тема его выступления соответствует теме, изучаемой в данный момент в школе.

Второй, и наиболее важный, по мнению самого Г. Гарднера, подход, применяемый в Key School - это проектная деятельность учащихся. Каждый год в школе с интервалом в 10 недель демонстрируются 3 разные темы. Эти темы могут быть как достаточно обширными, так и носить более узкую направленность. Участие каждого учащегося в данных проектах является частью школьных требований. В конце каждого тематического периода эти проекты представляют всеобщему вниманию, так что у каждого учащегося есть возможность изучить то, что сделали в этом проекте остальные учащиеся.

Помимо этого, все учащиеся представляют свои проекты одноклассникам, описывая возникновение проекта, его цель, проблемы и дальнейшие выводы. Затем они отвечают на вопросы одноклассников и учителя. Все презентации проектов записываются на видео, и таким образом, у каждого учащегося создается видеопортфолио, в котором отражены его успехи в проектной деятельности. Как отмечает Г. Гарднер, это портфолио может рассматриваться как прогрессирующая когнитивная модель, отражающая развитие учащихся в период их обучения в Key School [154, p.232].

Необходимо подчеркнуть, что такая самооценка своих результатов оттачивает процесс самоанализа у учащихся во время прохождения учебной программы, начиная с детского сада и до 12 класса. В старшей школе учащихся просят «поднять» всю их работу за предыдущие годы и подготовить мультимедийное или цифровое портфолио, которое они продемонстрируют на выставке в своем выпускном классе. В большинстве случаев, как полагают сами учителя школы, портфолио учащихся обеспечивают наиболее реальное представление об их результатах и достижениях, чем любые другие доказательства [164, p.297].

Однако использование проектов в учебной деятельности сегодня довольно распространенное явление, и Key School была далеко не первой школой, которая стала их применять. Проектная деятельность

реализовывается в педагогической практике уже многие годы. В зарубежной педагогике основоположником этого подхода являлся американский философ и педагог Дж. Дьюи. В отечественной же педагогической школе проектная деятельность развивалась под руководством известного педагога-экспериментатора Т.С. Шацкого. Появился даже такой образовательный подход как «метод проектов», в основе которого лежит создание условий и возможностей для самостоятельного приобретения знаний учащимися в процессе решений ими практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей.

Таким образом, Говард Гарднер и его исследовательская команда попытались лишь усовершенствовать данный метод. Согласно их анализу, каждый проект может быть описан в терминах нескольких отдельных параметров. В качестве одного из таких параметров можно рассматривать уровни развития учащихся. Начинающие учащиеся делают представления, соответствующие начальному уровню, а более опытные – соответствующие уровню очень квалифицированного учащегося. Предполагая такую развивающую перспективу, пишет Гарднер, каждый может задать соответствующие вопросы по проекту: насколько он хорошо смоделирован, насколько он хорошо представлен, насколько он хорошо оформлен с технической точки зрения, насколько он оригинален и точен, в каком объеме и насколько точно ученик способен оценивать свой проект по этим критериям [154, p.233].

Вторым параметром для Г. Гарднера является то, в какой степени проект отражает качества самого учащегося – его сильные стороны, ограничения, отличительные черты и общий когнитивный профиль. Третьим параметром выступает то, в какой степени проект включает в себя сотрудничество с другими учащимися, учителями, внешними экспертами, как используются такие информационные ресурсы как библиотеки и компьютерные базы данных [154, p.233].

Эти параметры, полагает Г. Гарднер, отражают важные аспекты любого вида проектов, в которых учащиеся каким-либо образом задействованы. Работая вместе с другими учащимися, ученики становятся более восприимчивыми к различным способам, в соответствии с которыми проект может быть задуман и осуществлен. Кроме того, видя в проектах отражение собственных стилей, учащиеся получают возможность для предварительной оценки того, в какого рода проектах они, скорее всего, будут принимать участие после окончания школы [154, p.233-234].

Таким образом, курс по созданию проектов повышает возможности для формирования у учащихся нового понимания. Как отмечает Г. Гарднер, проекты помогают учащимся оценить ранее сформированные у них навыки и затем использовать их для реализации новых целей и задач. Планирование проекта, создание проекта, подведение промежуточных итогов, ответы на вопросы по проекту и просмотр видеозаписи – все это должно помочь повышению понимания учащимися темы их проекта, так же, как и их собственного вклада в его реализацию [154, p.234]. Самым важным, по мысли Гарднера, является то, что создание проектов формирует среду, в которой учащиеся демонстрируют тот вид понимания, который они достигли (или не достигли) во время обучения [150, p.120]. Именно на эти особенности проектной деятельности делается упор в Key School.

Стоит отметить, что широкое использование практики «ученичества» и проектной деятельности для обучения не означает полной отмены традиционных образовательных практик в этой школе. Есть учебный материал, который представляют в виде «дриллов», есть материал, который подается в качестве лекций в классе или работе с учебником. Однако, именно эти новые подходы, по мысли самого Г. Гарднера, должны привести к образованию, которое имеет смысл и значение для различных участников образовательного процесса, что приводит к более надежным и более гибким формам обучения [154, p.235].

В качестве третьего подхода, лежащего в основе образовательного процесса в Key School, выступает новая система оценивания знаний. В рамках этого образовательного проекта такая система имела большое значение, поскольку сам проект «The Key School» частично родился в результате разочарований, связанных со стандартизированными тестами и сопутствующим сужением учебной программы.

Если на первых порах существования Key School тестирование еще сохранялось в учебных планах школы, то через два года было принято решение, что стандартизированные тесты больше не будут использоваться для оценивания результатов учащихся. Учителями Key School были разработаны характеристики для развития каждого из видов интеллекта. Эти характеристики описывают учебные достижения учащихся через непрерывное когнитивное развитие в каждом из видов интеллекта и используются в качестве рубрик, составляющих полный отчет об успеваемости.

Таким образом, в этом отчете вместо основных предметных областей были учтены все виды интеллекта. Вместо обычных оценок здесь отражается уровень мотивации учащегося (внутренняя, внешняя, пассивная или деструктивная) и то, как прогрессирует учащийся – устойчивый прогресс (S), быстрый (R) или он нуждается в помощи (N) [164, p.296].

Необходимо подчеркнуть, что все обозначенные выше подходы и практики, применяемые в этой школе, были направлены на соединение теории с практикой. Во время всей своей образовательной деятельности учащиеся Key School обучаются тому, как делать успешные проекты, соединять их со знаниями о мире, в котором они хотели бы жить и работать, и представить завершенные работы своим одноклассникам. Основной целью каждого учащегося этой школы является понимание и развитие своих сильных сторон, умение определить проблему и найти эффективные способы ее решения. Самой большой надеждой педагогов Key School, отмечает Крис Кункел, является то, что их учащиеся смогут использовать свои сильные

стороны для положительных изменений, как в личной, так и в общественной жизни [164, p.302].

Стоит отметить, что Key School оказала достаточно большое влияние не только на американское, но и на образование вообще. Ее посетили педагоги и исследователи образования практически из всех штатов самой Америки и со всех континентов. Преподаватели Key School были приглашены во многие штаты страны для того, чтобы представить опыт работы школы. Они охотно делились аспектами своей программы, методиками обучения и советами, но предостерегали от «слепого их копирования». «Когда нас спрашивают о возможности переноса программы Key School, - отмечают педагоги школы, - мы всегда предупреждаем: вы не можете просто взять эту программу и использовать в вашей школе. Для того чтобы эти идеи действительно работали, вам необходимы сотрудники, которые, работая как единая команда, будут реализовывать соответствующий учебный план и создавать новые идеи для вашей школы» [164, p.302].

Еще одной известной школой, где была применена теория множественного интеллекта, стала New City School в Сент-Луисе, штат Миссури. Данный проект начал свою реализацию в ней с 1988 года. New City School – это независимая школа, которая включает в себя 360 учащихся в возрасте от 3-х лет до 6 класса. В отличие от Key School, состав учащихся в Нью-Сити намного более разнообразный, приблизительно 1/3 из них «цветные», 1/3 – дети различных рас [158, p.305].

Уже более 20 лет эта школа позиционирует себя как школа множественного интеллекта. Помимо использования множественного интеллекта, в качестве средства, которое помогает учащимся в обучении, школа также видит свою роль в поддержании использования теории множественного интеллекта другими педагогами по всему миру. Учителями школы были написаны две книги о том, как использовать теорию множественного интеллекта в преподавании и в оценивании (*Celebrating Multiple Intelligences*, 1994 и *Succeeding with Multiple Intelligences*, 1996),

книга о том, как применять множественный интеллект на общешкольных основах (*Becoming a Multiple Intelligences School*, 2001), и большое количество статей о теории множественного интеллекта [158, p.305]. В школе была открыта первая в мире библиотека множественного интеллекта.

Так же, как и другие создатели школ на основе теории множественного интеллекта, основатели *New City School* поняли, что невозможно создать такую школу просто дав ей это название. Для этого необходимо глубокое понимание теории множественного интеллекта и методов ее практического применения, наличие хорошо подготовленных преподавателей и соответствующих учебных планов. Поэтому они глубоко изучили теорию Говарда Гарднера, встречались с учителями, которые уже реализовали на практике его идеи. В 1989 году они посетили *Key School* в Индианаполисе, для того, чтобы понять, как идеи множественного интеллекта реализуются в педагогической деятельности.

Необходимо отметить, что внедрение теории множественного интеллекта в процесс обучения проходило в *New City School* тремя способами: учителя стали использовать теорию множественного интеллекта в своем преподавании, учащиеся демонстрировали, что они изучили с помощью этой теории, были созданы центры множественного интеллекта, в которых работали учащиеся. По словам учителей этой школы, с применением теории множественного интеллекта «мы получили позитивный ответ от учащихся, и мы стали лучше понимать их интересы и то, как они учатся» [158, p.307].

Аналогично учителям других школ, использующим в обучении теорию множественного интеллекта, сотрудники *New City School* проводили работу с родителями. Они знакомили их с принципами теории множественного интеллекта и ее методами. Это было важно потому, что совместная работа школы и родителей помогает учащимся добиваться дома наилучших результатов.

Подобно Key School в New City School для оценки успеваемости учащихся и их прогресса не применялись стандартные методы оценивания с выставлением оценок по отдельным предметам. Они использовали отчет, отражающий развитие учащихся в рамках теории множественного интеллекта. Однако здесь были внесены изменения. Самым значительным из них в практике оценивания знаний учащихся в Нью-Сити было то, что они создали новую первую страницу отчета («Page One») и посвятили ее исключительно личностным интеллектам. В отличие от отчетов других школ, где учителя обращали внимание лишь на то, работает ли учащийся «с наилучшими усилиями» или «проявляет себя в сотрудничестве», учителя New City School полагают, что «личностные интеллекты являются самыми важными, и они определяют те различия, которые учащиеся будут демонстрировать при решении любой задачи и в любой обстановке» [158, p.311].

В связи с этим, все их усилия были направлены на то, чтобы помочь учащимся развить свои личностный и межличностный интеллекты. Обоснование и оценка развития у учащихся этих интеллектов и были отражены на первой странице отчета.

Эта страница состоит из двух частей: внутриличностное и межличностное развитие. Раздел «Внутриличностное развитие» характеризует, может ли ученик самостоятельно оценить, понять и использовать свои собственные эмоции и чувства. Он включает в себя следующие подразделы и пункты:

1) доверие:

- комфортно общается в различных ситуациях со сверстниками;
- вовлекается в поведение, требующее определенного риска;
- комфортно чувствует себя как в роли лидера, так и в роли ведомого;
- отлично справляется с разочарованиями и неудачами;
- демонстрирует положительную и точную самооценку.

2) мотивация:

- демонстрирует внутреннюю мотивацию;
- активно вовлечен в процесс обучения;
- демонстрирует любопытство;
- демонстрирует упорство;
- показывает творческий подход.

3) решение проблем:

- демонстрирует трезвое суждение и благоразумие;
- просит помощи, когда это необходимо;
- может генерировать различные гипотезы и решения;
- демонстрирует упорство и настойчивость в решении проблем;
- принимает во внимание и учитывает замечания и пожелания.

4) ответственность:

- несет ответственность за свои действия;
- несет ответственность за вещи и имущество;
- хорошо переносит различные изменения;
- воспринимает ограничения в работе и игровых ситуациях;
- использует подходящее чувство юмора.

5) усилия и рабочие привычки:

- принимает участие в различных видах деятельности и дискуссиях;
- работает над заданиями аккуратно и тщательно;
- поддерживает в порядке рабочее место и принадлежности;
- имеет соответствующую возрасту устойчивость внимания;
- умеет работать независимо;
- следует письменным и устным указаниям;
- внимательно слушает;
- эффективно использует время.

Раздел «Межличностное развитие» характеризует, может ли ученик успешно взаимодействовать с другими. Он содержит следующие подразделы и пункты:

1) понимание различий:

- принимает решения, основанные на соответствующей информации, а не на стереотипах;

- понимает интересы других людей, включая расовые и культурные;

- демонстрирует заботу и сочувствие к другим людям;

- уважает чужую индивидуальность.

2) работа в команде:

- сотрудничает с одноклассниками и взрослыми;

- принимает участие в решении конфликтных ситуаций;

- ведет себя ответственно при работе в группе;

- демонстрирует способность к компромиссам;

- выражает чувства и оказывает конструктивную поддержку [158, р.311-312].

Стоит отметить, что использование первой страницы в качестве метода оценивания было с интересом воспринято родителями и помогло им и их детям сконцентрироваться на важных для каждого проблемах.

Помимо изменений, связанных с введением первой страницы отчета, в New City School для того, чтобы отследить, как происходит развитие у учащихся всех видов интеллекта, стали использовать портфолио. Портфолио включает в себя своеобразный автопортрет ученика, где содержится информация о нем за каждый год обучения, описание и отражение у него того или иного вида интеллекта. В конце учебного года проводится ежегодный вечер встречи с родителями, во время которого они внимательно изучают портфолио своих детей. Как отмечают сами педагоги школы, сегодня применение портфолио находится еще, главным образом, на «демонстрационном уровне», и задача школы добиться его успешного применения для мониторинга прогресса учащихся [158, р.315].

На примере New City School видно, что процесс реализации теории множественного интеллекта в обучении непрост и сопряжен с достаточно большим количеством трудностей. Первое и основное, с чем столкнулись педагоги школы – как включить теорию множественного интеллекта в

образовательный процесс. Это потребовало от учителей школы изменения педагогической практики и методов оценивания. Так как не было учебных пособий по применению теории множественного интеллекта, учителям приходилось придумывать и разрабатывать их самостоятельно. Итогом стало появление в рамках школы двух пособий для учителей с методическими указаниями по применению данной теории.

Вторая проблема состояла в том, что теорию множественного интеллекта нужно было использовать вдумчиво, так, чтобы она соответствовала учебным целям и задачам. «Мы знаем, что теория множественного интеллекта, - отмечает Томас Хоерр, - является мощным средством для развития учащихся и интересного и веселого обучения, но мы также понимаем, что нашим учащимся необходимо владеть знаниями и в традиционных академических учебных отраслях. Эти идеи не должны быть взаимоисключающими...» [158, p.314].

Необходимо подчеркнуть, что использование теории множественного интеллекта требует от учителя затрат значительного количества времени на планирование и подготовку к уроку, а также для вовлечения в эту деятельность учащихся. Это время необходимо откуда-то брать. Обычно его берут из традиционных академических занятий. При этом возникает проблема, как сделать так, чтобы время, потраченное на формирование личностных интеллектов, не сказалось на усвоении основной программы. «Мы выяснили, - пишет Томас Хоерр, - что когда теория множественного интеллекта используется в соответствии с учебными целями, ее применение не вызывает проблем. Теория множественного интеллекта может углублять и облегчать обучение учащихся, но, тем не менее, соблюдение образовательного баланса является важным для нас, и мы всегда помним об этой необходимости» [158, p.315].

В связи с использованием теории множественного интеллекта New City School претерпела значительные изменения, и сегодня она является одной из ведущих школ мира, в основе учебной деятельности, которой лежит теория

множественного интеллекта. Это отмечают и в самой школе. «Мы добились значительных успехов в отдельных областях, таких как, например, нашей концентрации на личностных интеллектах. Многие наши учащиеся показали хорошие результаты и знания в академических учебных областях, но и это не все: они очень хорошо знают себя, являются сильными членами команды и активными участниками учебного процесса, они знают, как учиться» [158, р.315].

Таким образом, успешное применение теории множественного интеллекта в обучении на примере Key School и New City School отражает изменение роли школы в учебном процессе. Школа должна развивать и направлять естественный энтузиазм и энергию учащихся так, чтобы каждый из них за время учебы стал информированным, думающим и конструктивным членом общества, с пожизненным стремлением к обучению.

2.2. Опыт использования педагогических идей Говарда Гарднера в школьном образовании Китая

Разработанная в рамках западной педагогической и психологической мысли теория множественного интеллекта Говарда Гарднера была с интересом воспринята и получила практическое применение в различных уголках земного шара. Столь быстрое и широкое распространение этой теории во многом связано со становлением глобальной системы образования, с общим информационным пространством, едиными стандартами, требованиями к содержанию образования и уровню подготовленности выпускников.

Формирование мирового образовательного пространства сегодня происходит как путем приспособления национальных систем образования друг к другу в процессе интеграции, так и связано с развитием наднационального образования, направленного, прежде всего, на поиск комфортных условий удовлетворения образовательных потребностей отдельного человека в условиях глобализации.

Среди стран, которые сегодня наиболее активно вовлечены в процесс всеобщей интеграции и глобализации образовательного пространства и где идеи Г. Гарднера получили большое распространение, выделяется, прежде всего, Китай – наиболее динамично развивающееся в последние годы государство в мире.

Теория множественного интеллекта стала хорошо известна и популярна в Китае в конце 1990-х гг., когда была переведена на китайский язык книга Говарда Гарднера «Границы разума». Сотни тысяч преподавателей, представителей школьной администрации, исследователей образования по всему Китаю посетили занятия по теории множественного интеллекта через интернациональные конференции, семинары профессионального развития и через курсы повышения квалификации. Хотя сегодня нет официальных данных о том, сколько школ в Китае использует

теорию множественного интеллекта в качестве основного положения для составления учебных планов, большое количество школ различного профиля применяют эту теорию: общественные и частные, общего и специального образования, начальные, средние и высшие школы. Многие школы создали объединения по изучению теории множественного интеллекта, включающие в себя директоров школ, учителей, координаторов учебных планов и родителей, которые поддерживают и развивают эффективное применение теории множественного интеллекта.

Теория множественного интеллекта стала сегодня самой важной образовательной теорией в педагогических колледжах Китая и применяется практически по всей стране от детского сада до старших классов школ. На китайский язык было переведено большое количество книг по множественному интеллекту. Печатные и информационные материалы по теории множественного интеллекта сегодня можно найти в книжных магазинах и библиотеках больших городов и на вебсайтах.

С чем же был связан интерес к этой теории, и почему она получила широкое распространение в китайском образовании? Самым важным здесь является то, что теория множественного интеллекта воплощает на практике идеи традиционного китайского мышления и вдохновляет образовательные реформы в Китае.

Популярность теории множественного интеллекта в Китае затрагивает два вопроса, относящихся к роли традиционной китайской культуры в ее распространении. Первый касается причин популярности и актуальности теории множественного интеллекта среди китайских преподавателей, а второй того, как она была адаптирована китайскими педагогами для ее использования в Китае.

Необходимо подчеркнуть, что применение теории множественного интеллекта в Китае не было прямым переносом этой теории на образовательную практику страны, а учитывало особенности политического, социально-экономического и образовательного развития Китая. С самого

начала теория множественного интеллекта стала приобретать свою специфику с учетом особенностей китайского общества. Можно выделить два основных отличительных аспекта в применении теории множественного интеллекта в американской и китайской образовательной и культурной практике.

Во-первых, это различные концепции интеллекта. Центральное место в западных образовательных теориях занимает индивидуальный разум. С момента рождения и до момента зрелости индивид рассматривается как основной носитель и выразитель интеллекта. Связано это с тем, что сама западная образовательная модель является индивидуально-ориентированной. Ее содержательные и организационные составляющие соответствуют специфике западного общества, его структурно-институциональным особенностям – отсутствию преобладания вертикальных взаимосвязей и развитие горизонтальных взаимосвязей основных участников образовательного процесса на уровне всей системы образования [115, с.92].

Китайская концепция интеллекта совсем другая. Происхождение этой концепции относится к фундаментальной в китайской культуре конфуцианской традиции. Интеллект здесь является атрибутом скорее семьи, чем индивида. Особенно, когда дети маленькие, семья рассматривается как коллективный представитель интеллекта. В китайской культурной традиции нет четкой границы между родителями и детьми, ни экзистенциально, ни эмоционально, ни интеллектуально. Отношения между семьей и членами семьи имеют такую же связь, как тело со своими частями [142, р.36].

С точки зрения конфуцианской традиции, пока ребенок маленький, семья это фундаментальная единица интеллекта. Любые попытки превратить семью в набор изолированных индивидов нарушает целостность и значение китайской семьи. Поэтому, китайцы применили теорию множественного интеллекта в том виде, в котором она согласуется с их концепцией интеллекта. В качестве примера, здесь может служить то, что отличительный

интеллектуальный профиль ребенка в Китае изучается в контексте семьи. В китайских школах, работающих на основе теории множественного интеллекта, родителей часто просят описать интеллектуальный профиль семьи, обозначая склонности, интересы и навыки родителей и ребенка, а также навыки, которые они развивают. «Семейный профиль, - пишет Цзе-Ци Чэнь, - не рассматривается как отдельная диаграмма, а скорее как динамическая интеллектуальная система, в которой каждый ее член дополняет, поддерживает или способствует развитию друг друга. Изучая семейный профиль, преподаватели, работающие в рамках теории множественного интеллекта, рассматривали до какой степени интеллектуальные склонности ребенка отражают интересы родителей, и как домашняя атмосфера может помочь развитию интеллектов ребенка» [142, р.36]. Для китайских преподавателей множественного интеллекта, интеллекты, это, скорее всего, совместные ресурсы, атрибуты семьи, а не индивидуальная собственность.

Во-вторых, американская и китайская образовательные практики отличаются ценностями, которыми руководствуются учителя в учебном процессе. Для китайцев образование ребенка – это одна из ключевых семейных ценностей, которое воспринимается как расширение семейного интеллекта. Вместо того чтобы сосредоточиться исключительно на том, как использовать индивидуальные интеллектуальные склонности ребенка, китайские преподаватели множественного интеллекта постоянно искали пути к мобилизации семьи, как образовательного ресурса и активного участника, который помогает в развитии интеллектуальных особенностей ребенка.

Из всего вышесказанного можно сделать вывод, что семья занимает особенное место при применении теории множественного интеллекта в Китае. Для китайских преподавателей множественного интеллекта образование родителей – это составной элемент образования детей, так как дети и родители существуют вместе в семье. Основываясь на убеждении, что

развитие интеллекта ребенка это ответственность трех сторон – родителей, детей и учителей, многие школы, использующие теорию множественного интеллекта, проводили занятия по вечерам, когда родители возвращались с работы, чтобы помочь им понять суть теории множественного интеллекта и ее применения. «Активное вовлечение родителей, - отмечает Цзе-Ци Чэнь, - помогает убедиться в том, что они четко понимают, чего ожидают от ребенка учителя, и что дома они обеспечат соответствующие образовательные возможности» [142, p.37].

Стоит отметить, что сосредоточение китайского образования на семье нашло свое отражение в учебных планах. Многие китайские преподаватели теории множественного интеллекта считают, что приоритетной целью учебных планов для развития межличностного интеллекта у детей должно быть обучение их пониманию чувств родителей, их ценностей, потребностей, интересов и усилий, которые они вкладывают в воспитание и обучение своих детей. «Так как интеллекты разделены между членами семьи, понимание детьми своих родителей, - подчеркивает Цзе-Ци Чэнь, - так же важно, как знание родителями своих детей. Понимание того, насколько они похожи или отличаются от своих родителей, также способствует появлению самосознания ребенка и формированию его личности. Таким образом, родители, однозначно, способствует развитию у ребенка внутриличностного и межличностного интеллектов» [142, p.37].

Понимание центральной роли семьи в интеллектуальном развитии и формировании ребенка побуждает китайских учителей к частому использованию при обучении группового метода. Опираясь на свой опыт в семье, члены группы выполняют роли братьев и сестер. Они ведут себя как братья и сестры, работая вместе, как внутри школы, так и за ее пределами. В рамках группы учащиеся дополняют и подкрепляют сильные стороны и знания друг друга в учебной деятельности, основанной на проектах. Как отмечает Цзе-Ци Чэнь, «выполняя роли братьев и сестер, как старшие, так и младшие учащиеся испытывают гораздо большее желание делиться своими

идеями, материалами и помогать, друг другу выполнять задания. Учителя отмечают, что когда учащиеся работают в группе «братьев и сестер», то качество их работы гораздо выше, чем у других групп» [142, р.37].

Необходимо отметить, что использование детского понимания семьи для формирования групп обучения относится в Китае, в основном, к одновозрастным группам. Практика формирования разновозрастных групп, широко применяемая в американских школах множественного интеллекта, в Китае, не получила широкого распространения. Как пишет Цзе-Ци Чэнь, «скорее всего это «произрастает» из опыта взаимной поддержки, как ключевой ценности китайской семьи» [142, р.37].

В отличие от подхода американских школ, для которых ценность теории множественного интеллекта состоит в том, что она концентрирует свое внимание на независимости и равенстве учащихся, для китайского образования более ценным является их взаимоотношения и взаимная поддержка. Связано это с тем, что они служат ключами к гармонии, а она является самой главной ценностью китайского общества.

Исходя из культурной ценности и практического значения гармонии, китайские преподаватели применили теорию множественного интеллекта таким образом, чтобы сохранять гармонию. Примером сохранения гармонии при эффективном использовании теории множественного интеллекта может служить помощь учащимся в осознании их слабых мест и работе по их преодолению. Для того чтобы сформировать гармоничную личность, учителям как раз и необходимо знать полный интеллектуальный профиль каждого учащегося.

Другим примером сохранения гармонии китайскими преподавателями при применении теории множественного интеллекта является сохранение баланса между «больше» и «меньше» в учебном плане и преподавании. Сегодня принцип «меньше – это больше» является одним из важных педагогических принципов среди китайских школ. Он направлен на раскрытие потенциала учащихся путем балансировки количества с качеством

для достижения гармонии в преподавании и обучении. «Внимание к ключевым навыкам и концептам, которые обеспечивают развитие в дисциплинарных областях, - пишет Цзе-Ци Чэнь, - так же важно, как и большое разнообразие учебных дисциплин в учебных планах» [142, p.39]. Учителя в этих школах понимают значение и ценность преподавания «меньше», используя методiku множественного интеллекта. Преподавание «меньше» означает, что учителя и их учащиеся развивают глубокие знания тех концептов, которые могут быть применимы в ежедневных видах деятельности. «Совершенствование этих знаний в форме ключевых концепций и навыков, - отмечает Цзе-Ци Чэнь, - приводит к более широкому их применению. Так как они расширяют области применения, учащиеся встречают новые ключевые концепции и навыки в различных областях, которые могут стать целями для следующих образовательных циклов. Через эти циклы преподаватели сохраняют баланс глубокого знания и понимания с разнообразием учебных возможностей» [142, p.39].

Итак, можно сделать вывод, что развитие индивидуального обучения через коллективное является примером уникального подхода к теории множественного интеллекта, основанного на китайской ценности гармонии. В отличие от представителей Запада, для которых концепции индивидуального и коллективного являлись взаимоисключающими, для китайцев две эти концепции являются взаимодополняющими. Гармония достигается, когда индивиды дополняют друг друга и при этом формируют свою индивидуальность. Коллективное обучение в Китае является важным условием для развития индивидуальных интеллектуальных особенностей. В то же время разнообразие индивидуальностей способствует обогащению коллектива.

Необходимо отметить, что применяя теорию множественного интеллекта, китайские преподаватели приложили много усилий для того, чтобы развить индивидуализированное коллективное обучение – обучение, которое принимает во внимание индивидуальные различия в контексте

групповой деятельности. Работая с большими группами учащихся, преподаватели удовлетворяют их индивидуальные различия посредством их вовлечения в определение содержания и отборе учебных методов. Целью является улучшение производительности всех учащихся, и она достигается путем определения потребностей и сильных сторон каждого учащегося.

Таким образом, вместо того, чтобы конкурировать с другими членами группы (на что делает упор западная образовательная практика), каждый учащийся добавляет свои сильные стороны группе, и она работает как единое целое. «Глубокое признание гармонии и баланса, которые являются такими фундаментальными в культуре Китая, естественным образом, - отмечает Цзе-Ци Чэнь, - приводит к взаимосвязи между индивидуальным и коллективным. При практической реализации учебной деятельности на основе теории множественного интеллекта эта связь становится более сбалансированной» [142, p.40].

Важно подчеркнуть, что успех и широкое распространение теории множественного интеллекта в Китае было во многом связано с тем, что эта теория очень хорошо согласуется с новой образовательной политикой Китая, именуемой «качественное образование». Эта образовательная политика акцентирует свое внимание на различных способах обучения и развития. Согласно ей, отличные успехи в учебе не должны быть единственным измерением достижений учащихся. Учителям и родителям необходимо уделять равное внимание и другим способностям учащихся, таким как искусство, спорт, музыка и нравственное образование.

Обращает внимание, что необходимость новой образовательной политики в Китае была продиктована той непростой ситуацией для родителей и учащихся, которая сложилась в китайском образовании к этому времени. Дело в том, что в последние десятилетия наиболее важным в процессе обучения и преподавания в Китае стали вступительные экзамены в колледж, известные как (GaoKao). Учащиеся, которые показывали отличные результаты на экзаменах, считались «хорошими учащимися», а те, кто

набирал маленькое количество баллов – «плохими учащимися». Из-за этого эмоционального давления, как на родителей, так и на учеников, в Китае увеличилось количество детских самоубийств. Эта разрушительная ситуация в сочетании с недостатком образовательных ресурсов привлекла внимание китайских преподавателей и правительства. На повестку дня встал вопрос, как найти более эффективные способы подготовки учащихся для их успешной реализации в таком быстро меняющемся мире. Ответом на это вопрос и стала принятая в 1999 году правительственная концепция качественного образования. «В попытке найти теоретическую поддержку для этой концепции, теория множественного интеллекта, - пишет Хои Пин Чжан, - послужила практически волшебным эликсиром для китайского образования» [143, p.44].

Решение об углублении реформ образования и продвижения так называемого «характерного образования» хорошо согласовывалось с теорией множественного интеллекта Г. Гарднера. «Его теория, - отмечает бывший первый вице-премьер Китая Ли Ланьцин, - предлагает широкую картину индивидуальных способностей человека... Она содержит в себе некоторые важные ссылки, относящиеся к нашим попыткам ввести характерное образование» [165, p.316].

Подобно теории множественного интеллекта, характерное обучение распространяется на всех учащихся. Это означает, что «ни один ученик не должен быть забыт». Целью образования является содействие развитию учащихся морально, информационно, физически и эстетически. Главной задачей характерного образования является обеспечение с помощью различных методов обучения возможности для детей выявить лучшие из их индивидуальных способностей и склонностей во время реализации единого образования в рамках основных учебных планов [174, p.59].

Это была реформа содержания образования и методов преподавания, методов оценивания. Она призвана реализовать на практике новую педагогическую парадигму, ядром которой является переход к новому

ориентир - "образование ради повышения качества развития личности учащегося". Это означает, что вся работа строится вокруг идеи создания благоприятной образовательной среды, в которой каждый учащийся получает возможность раскрыть свои потенциальные способности и свободно и гармонично развиваться как личность [126, с.96]. Введение характерного образования одна из важнейших реформ в Китае за последние годы.

После нескольких лет изучения и применения теории множественного интеллекта в Китае, некоторые учителя, руководители школ и политические деятели решили проанализировать свой опыт применения этой теории. Анализ и проведенные исследования показали, что только относительно небольшое количество педагогов действительно понимают теорию множественного интеллекта. На основании запроса от учителей и руководителей школ и при поддержке The Sino Capital Education Foundation в апреле 2003 года было создано китайское образовательное сообщество множественного интеллекта (MIESC). Это некоммерческая организация, которая состоит из школ, учителей и родителей, которые изучили идеи теории множественного интеллекта и ее практическое применение. Они стремятся представить эту теорию как можно большему количеству педагогов и обучить их для того, чтобы они могли лучше понимать теорию множественного интеллекта и ее практическое применение. В рамках этого сообщества педагоги могут поделиться своим опытом и ответить на вопросы, связанные с теорией множественного интеллекта и ее практическим применением.

В течение последних нескольких лет MIESC организовала рабочие совещания, семинары и конференции для учителей, школьных администраторов и политиков. Большинство этих мероприятий проводилось в сотрудничестве с местной комиссией по образованию. MIESC также помогает школам, практикующим теорию множественного интеллекта, делится своим опытом с другими национальными и международными

школами, помогает оценить свои учебные программы, средства, программы подготовки учителей и программы для родителей, представляет результаты исследований в рамках множественного интеллекта и информацию китайским школам. Работая с персоналом, MIESC помогает школам определить свои собственные цели для детей в целом и для каждого ребенка в отдельности. При этом множественный интеллект является лишь инструментом для реализации этих целей.

Необходимо отметить, что MIESC выявила тот факт, что теория множественного интеллекта наиболее хорошо работает не в классических гимназиях, где над учителями и учениками довлеет необходимость сдавать итоговые экзамены, а в специализированных школах, центрах по работе с учащимися с отставанием в умственном развитии и так называемых «школах возможностей».

Примером такого рода школ может служить Xicheng Peichi – школа в Пекине, где обучаются дети с отставанием в развитии. До применения теории множественного интеллекта в этой школе учителя придерживались традиционных способов оценивания и использовали учебные планы, основанные на лингвистике и математике. Они классифицировали учащихся по результатам тестирований уровня IQ и формировали классы, исходя из этих данных, не учитывая возрастную разницу. При этом учителя были совершенно измучены, пытаясь научить их счету и письму, а учащиеся уставали от попыток делать то, что они едва могли понять.

Наиболее существенный вклад теории множественного интеллекта в обучение в этой школе заключался в том, чтобы помочь сформировать у учащихся их собственную цель обучения: подготовить этих учащихся таким образом, чтобы они могли сами себя обслуживать и были способны к социальной адаптации.

Таким образом, концепция множественного интеллекта дала возможность школе и ее учителям по-новому взглянуть на уникальные способности и слабые стороны каждого ученика и разработать для них

определенные виды деятельности. Как результат, учащимся понравилась новая учебная программа, они стали более уверенными в себе, так как были выявлены и признаны их таланты. Некоторые из учащихся приняли участие в специализированных олимпиадах и заняли там призовые места [143, p.48].

Учителей школы вдохновляет история Сыжуй Цзя. Это ученица этой школы, которая хорошо проявляла себя в телесно-кинестетической деятельности и стала серьезно заниматься спортивной гимнастикой, специализируясь в выступлениях на бревне. В результате ей удалось выиграть золотую медаль в специализированных олимпийских играх. Сейчас она работает тренером в отделе корпоративных отношений в ведущей мировой организации здравоохранения – китайской Bayer Group [143, p.48].

Важно отметить, что MIESC очень много сделала для подготовки специалистов на основе теории множественного интеллекта. В работе с учителями основной упор делается на то, как помочь им оценивать сильные и слабые интеллектуальные профили учащихся, как использовать разные способы применения дисциплинарных подходов при обучении различных учащихся. Они приглашают опытных педагогов для демонстрации приемов теории множественного интеллекта при работе в классе и дальнейшего их обсуждения.

Необходимо подчеркнуть, что специалисты MIESC предупреждают о том, что простое копирование чужого опыта может вызвать проблемы и не дать того эффекта, который ожидают учителя от применения теории множественного интеллекта. Не существует единой учебной формулы, так как каждый класс и каждый ученик уникален, и каждый учитель должен найти свой собственный способ преподнесения знаний. И если учителя пытаются слепо копировать предложенные практики, так и не поняв их суть и дух теории, то это приводит к проблемам, и они не могут достичь поставленных целей и добиться нужных результатов. В таком случае теория множественного интеллекта воспринимается, не как помощь, а как бремя [143, p.48, 50].

Теория множественного интеллекта изменила взгляды китайских педагогов на учащихся, образовательные цели и политику, методы преподавания, обучения и оценивания в школах тремя способами.

Во-первых, в образовательной философии теория множественного интеллекта расширила перспективы Китая. Она мотивировала учителей к пересмотру своего отношения к интеллекту, способностям учащихся, организации школы и методов оценивания. Если раньше китайские педагоги основное внимание обращали на учащихся, которые демонстрировали высокие показатели в лингвистическом и логико-математическом интеллектах, и измеряли их при помощи письменных тестов, то сейчас большое количество преподавателей уделяет вниманию тем учащимся, которые хорошо владеют другими видами интеллекта.

Стоит отметить, что такой подход позволяет находить сильные интеллектуальные стороны даже у тех учащихся, которые не показывали хороших результатов на традиционных тестах.

Так, например, в средней школе №3 округа Чанпин в Пекине был учащийся, который показывал очень плохие результаты в лингвистическом интеллекте. Он не мог прочитать даже короткого стихотворения, состоящего из 20 китайских иероглифов. Но учительница заметила его склонность к проявлению телесного интеллекта и предложила ему сыграть роль героя в классической постановке. Это способствовало повышению его уверенности в себе, в результате чего учащийся смог освоить стоящие перед ним языковые задачи и прогрессировать в учебе. В итоге он мог читать эссе в тысячу иероглифов [174, p.57].

Во-вторых, теория множественного интеллекта продвинула вперед реформы методов преподавания и оценивания в школе. Например, в начальной школе №4 Непинги в Пекине учителя развивают методы обучения с применением проектной деятельности учащихся, основываясь на опыте американской Key School. В средней школе города Чжучэн, провинции Шаньдун, руководство и учителя развивают интеллект учащихся через

методы оценивания в различных контекстах в рамках школы и за ее пределами. Так одна из оценочных систем имела семь категорий с 42 пунктами, включая различные методы, разработанные для оценки семи видов интеллекта. Практически 90% учащихся получили награды, что вдохновило их на достижение дальнейшего прогресса. В эти проценты вошли многие из тех, кто показывал плохие результаты на стандартных экзаменах [174, p.57-58].

Третьей областью изменений стало содействие китайских педагогов эффективному международному обмену в области образования. В мае 2004 в рамках ежегодной встречи сторонников множественного интеллекта, которая проходила в Пекине, и где присутствовало более 700 ученых, учителей и сотрудников из Китая, США, Канады, Австралии, Японии и Сингапура, состоялось выступление приглашенного на эту встречу Говарда Гарднера с основным докладом о его видении теории множественного интеллекта. В результате этой и подобных встреч были налажены многие межкультурные связи с взаимной выгодой для китайской и других образовательных систем.

За последнее десятилетие теория множественного интеллекта оказала огромное влияние на китайские образовательные реформы. Парадоксально, но факт, что она оказалась более популярна и нашла большее применение в Китае, чем на своей родине в Соединенных Штатах. Появление и распространение теории множественного интеллекта в Китае было результатом аккультурации, проводимом в процессе возрастающей частоты обмена между Востоком и Западом.

Успешное применение теории множественного интеллекта в Китае не было результатом точной копии теории множественного интеллекта, применяемой в США. Одобряя ценности теории множественного интеллекта, тем не менее, в Китае произошло ее ассимилирование в соответствии с культурными традициями и ценностями. При этом были сохранены ключевые положения и ценности теории.

Таким образом, включенность теории множественного интеллекта в китайское образовательное пространство видна на всех уровнях и во всех географических областях страны. Внедряемая в пределах китайской культурной зоны ближайшего развития, теория множественного интеллекта основывалась на силе китайской реформы образования и распространилась на ее достижения. Целя гармонии, китайские преподаватели, применяющие теорию множественного интеллекта, старались достичь баланса между разнообразными целями и средствами обучения, учитывающими как индивидуальные интересы, так и групповые цели. Процесс культурной ассимиляции в Китае предполагает новое применение теории множественного интеллекта и углубляет понимание важнейшей роли, которую играет культура в распространении теории множественного интеллекта по всему миру. Под руководством этой теории китайцы изменили свой взгляд на учащихся, образовательные цели и политику, методы преподавания и обучения, методы оценивания во многих школах и на многих образовательных уровнях.

Необходимо отметить, что в настоящее время китайские педагоги достигли стадии рефлексорного отношения к практике теории множественного интеллекта. После начальной стадии распространения теории множественного интеллекта в Китае, за которой последовало широкое применение ее в образовательной деятельности, сейчас у китайских педагогов есть желание участвовать в том, что они называют «спокойный мыслительный процесс». Центральным вопросом этого процесса рефлексии является то, как в дальнейшем интегрировать теорию в контексте современной образовательной практики Китая. Целью является использование теории множественного интеллекта для удовлетворения потребностей китайской образовательной реформы и практическое применение теории множественного интеллекта в соответствии со спецификой китайского общества.

Выводы

Во второй главе диссертации «Практическое применение педагогических воззрений Говарда Гарднера в современном образовании» было показано успешное применение теории множественного интеллекта в педагогической практике ряда школ США и Китая.

Изучение опыта школ США и Китая, двух наиболее развитых и влиятельных сегодня мировых держав, показывает, что внедрение теории множественного интеллекта в образовательную практику требует глубокого понимания этой теории и методов ее практического применения. Опыт работы американских Key School, New City School и китайского образовательного сообщества множественного интеллекта MIESC выявил, что процесс реализации теории множественного интеллекта требует от учителей изменения их педагогической практики, использования иных методов оценивания, а также больших затрат времени на осуществление планирования и подготовки к урокам. Важным условием является соблюдение баланса между методами и приемами обучения, основанными на положениях теории множественного интеллекта и традиционными образовательными практиками. Необходимо создание таких учебных планов, в которых применение данной теории соответствует учебным целям и задачам, являясь, при этом, эффективным средством на пути к овладению знаниями.

Практика успешного применения теории множественного интеллекта, как в США, так и в Китае, позволяет утверждать, что перенос готовых образовательных программ на основе теории множественного интеллекта, используемых в одних школах, не только не приносит ожидаемого эффекта от реализации данной теории в педагогической деятельности других учебных заведений, но и вызывает проблемы в ходе ее практического применения. В каждом конкретном случае должна быть разработана своя образовательная

программа, которая соответствует учебным целям и задачам данного образовательного заведения.

Указывается, что важной отличительной чертой теории множественного интеллекта является возможность ее реализации с учетом культурных особенностей той страны, в которой она внедряется. Анализ практического применения данной теории в американской и китайской образовательных практиках позволяет сделать вывод, о том, что теория множественного интеллекта одинаково хорошо удовлетворяет потребностям как индивидуально-ориентированного западного подхода к образованию, так и основанного на конфуцианской традиции китайского образовательного подхода. В рамках этой традиции интеллект рассматривается как атрибут семьи, члены которой представляют собой единое образовательное пространство.

Также подчеркивается, что неоспоримым достоинством теории множественного интеллекта является возможность ее применения не только в общеобразовательных, но и в специализированных школах для детей с отставанием в умственном развитии. Использование концепции данной теории в процессе учебной деятельности в таких школах позволило учителям пересмотреть цели и задачи обучения. В результате, были разработаны новые учебные программы, обеспечивающие эффективную социальную адаптацию учащихся.

Таким образом, положительный опыт школ США и Китая, в основе образовательной деятельности которых лежит теория множественного интеллекта, позволяет сделать вывод об эффективности применения данной теории в школьном образовании, а также перспективах ее дальнейшего распространения и использования в других странах.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Кардинальные изменения в сфере информационных технологий во второй половине XX века способствовали началу формирования социальной действительности нового типа – информационному обществу. Результатом этого процесса стала так называемая «революция научного знания», которая, в свою очередь, оказала непосредственное влияние на традиционную систему образования. В развитии современного общества система образования приобрела статус определяющего фактора. Педагогика XXI века видит своей задачей не столько «обучение» конкретным знаниям (т.к. они успевают «устареть» за 3-5 лет), сколько формирование умения учиться постоянно. Целью современного образования является развитие и закрепление тех свойств личности, которые необходимы для инновационной деятельности: компетентность, инновационная креативность и пр. Иными словами, создание новой образовательной среды, где во главе угла стоит личность, которая готова к инновационной деятельности.

В этой связи, в системе образования XXI в. основную роль призваны играть тенденции на открытость, гуманизацию и личностную ориентацию образования. Это заключается в смещении акцента на интересы и роль учащегося и педагога; становление субъект-субъектных отношений в образовании; создании оптимальных условий разностороннего развития личности, ее способности к саморазвитию, предполагается новый подход к определению целей и результатов образования, взаимодействию учителя и обучающихся, к личности ученика и педагога, содержанию образования. Конечный результат - это выбор человеком индивидуальной образовательной траектории на протяжении всей жизни.

В связи с гуманизацией и индивидуализацией образовательного процесса и ее основной целью – помочь ребенку познать самого себя, самоопределиться и предоставить ему возможность для самореализации, немаловажное значение имеет обращение к педагогическому опыту ведущих

западных ученых в области образования, видное место среди которых по праву занимает Говард Гарднер.

Выдвигаемые и решаемые Г. Гарднером педагогические проблемы имеют важное практическое значение в современных условиях развития отечественного образования, когда происходит смена образовательной парадигмы с ориентацией на личность обучающегося. Несмотря на очевидную научную и практическую значимость педагогических воззрений Г. Гарднера, они не избирались предметом специального изучения в отечественной педагогической науке. Восполнению этого пробела и было посвящено данное исследование.

В ходе решения первой задачи исследования, заключающейся в выявлении социально-исторических условий и теоретико-методологических оснований становления педагогических взглядов Г. Гарднера, были получены следующие выводы. Становление педагогических воззрений Г. Гарднера происходило в условиях научно-технической, когнитивной и образовательной революций. Глобальные изменения в американском обществе, происходящие в условиях усложнения производства и его зависимости от новых открытий, научных разработок, диктовали проведение реформ в системе образования.

Если до начала 60-х гг. XX века доминирующим направлением в западной психологии и педагогике был бихевиоризм с его ориентацией на внешне выраженные реакции в ответ на ту или иную стимуляцию, то в 60-70-е гг. XX века ему на смену пришел когнитивизм. Приверженцы когнитивистского направления в психологии и педагогике (Джером Брунер, Джордж Миллер, Ульрик Найссер и др.) активно выступали за обновление американской школы. Когнитивные процессы (память, внимание, восприятие, понимание, мышление) были тесно связаны с познавательными процессами. Пересмотр учеными, специалистами в области образования, педагогами и психологами целей и задач школьного образования, указания объективных причин важности интеллектуального развития учащихся,

разрушили господство идей бихевиоризма в американской психологии и педагогике. Простая формула бихевиористов «стимул-реакция», описывающая сущность обучения, не уделяла внимания индивидуально-психологическим особенностям личности, исключала из поля зрения американских педагогов вопросы интеллектуального развития ребенка и была не способна отвечать новым запросам общества, связанным с самореализацией личности.

При когнитивном подходе к образованию обучающиеся выступают не в роли пассивного слушателя, а признаются активной творческой личностью. Основной задачей образования при этом является фокусирование внимания на том, какими способами обучающиеся воспринимают знания для понимания того, чему их обучают.

Большую роль в укреплении позиций когнитивизма в психологии и педагогике сыграл Дж. Брунер. Его исследования, направленные на применение когнитивного подхода в обучении, разработку психолого-педагогических основ развития у учащихся интуитивного мышления и стимулирование интереса к приобретению новых знаний, способствовали стремительному росту интереса к когнитивному подходу в американской психологической и педагогической науке.

На 60-е гг. XX века приходится и смена приоритетов в философии образования, где происходит смена акцентов с субъект-объектного подхода к обучению, основанного на доминирующей роли учителя, на субъект-субъектный, предполагающий активную позицию ученика в его взаимодействии с учителем в процессе достижения образовательных целей. Вот в этих социально-исторических условиях происходило формирование Г. Гарднера как ученого, что не могло не повлиять на его научное мировоззрение.

Большое влияние на становление Г. Гарднера как когнитивиста оказали взгляды известного психолога Эрика Эриксона, встречи с Жаном Пиаже, знакомство с теорией психологического развития Льва Выготского,

работами Александра Лурии по нейропсихологии, а также его участие в научных проектах, связанных с исследованием проблем образования. Вместе с Джорджем Брунером он сотрудничал в проекте «Человек: программа исследования» (1965 г.), с Нельсом Гудменом в «Проекте Зеро» (1967 г.). Собственным проектом Гарднера был «Проект человеческого потенциала» (1979 г.). Результатом исследований, проведенных во время работы в этих проектах, и стала его теория множественного интеллекта.

В процессе решения второй задачи исследования, была рассмотрена теория множественного интеллекта Г. Гарднера. Отмечается, что заслугой Гарднера был отход от традиционной на тот момент трактовки интеллекта, как способности к логическим размышлениям. На основании своих научных наблюдений он пришел к выводу, что вместо единой базовой интеллектуальной способности, существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в различных сочетаниях. Для Г. Гарднера интеллект не некое устройство, которое находится в голове, а потенциал, наличие которого позволяет индивидууму использовать формы мышления, соответствующие конкретным типам контекста, обусловленного культурными особенностями или социальной средой. Выделенные им 8 интеллектов (лингвистический, музыкальный, логико-математический, пространственный, телесно-кинестетический, межличностный и внутриличностный, натуралистический, экзистенциональный) не зависят один от другого и действуют в мозге как самостоятельные системы, каждый по своим правилам.

Подчеркивается, что открытые Г. Гарднером интеллекты коренным образом изменили представление об интеллектуальном профиле ученика и позволили воспринимать его гораздо шире, а не только с точки зрения логико-математического интеллекта, как было принято ранее. Базирующаяся на двух главных, по мнению Г. Гарднера, принципах: во-первых, что все люди обладают всеми видами интеллекта, а, во-вторых, так же как все мы обладаем разной внешностью, неповторимыми особенностями темперамента

и личности, также мы обладаем и различными интеллектуальными профилями, теория множественного интеллекта создает условия индивидуализации процесса обучения. Ведь дети, как утверждает Гарднер, бывают умны по-разному, и гораздо большее их число удается эффективно обучать, если их предпочтительные способы познания будут учтены при составлении программ, преподавании и оценке. Это подтолкнуло самого Г. Гарднера на дальнейшее исследование интеллекта. Теория множественного интеллекта стала основой, разработанной им в дальнейшем педагогической концепции.

Исследовательская деятельность Г. Гарднера в образовательных проектах Спектрум и ATLAS, в рамках реформы американской школы, позволила ему на практике проверить эффективность своих теоретических воззрений на обучение и методы совершенствования учебного процесса в современной школе. Проект Спектрум показал возможность выявления различных когнитивных профилей даже у детей от 4-х до 8 лет, что дает возможность педагогам более эффективно осуществлять учебный процесс с учетом индивидуального интеллектуального профиля учащегося, а родителям и ученикам помочь сделать окончательный выбор в пользу того или иного учебного направления, в котором учащиеся смогут наиболее полно реализовать себя в дальнейшем.

В рамках Проекта ATLAS эффективность применения теории множественного интеллекта при обучении нашла свое подтверждение не только среди учеников младшего школьного возраста, но и среди учащихся средней и старшей школы. Проект показал, что индивидуализация учебных планов, вкупе с отходом от стандартизированных тестов в системе оценивания знаний учащихся, профессиональная переподготовка учителей в контексте образовательной парадигмы, где учитываются потребности и возможности каждого ребенка, тесное партнерское взаимодействие школы и семьи, позволяет преобразовать школу в то место, в котором создаются

условия и возможности для развития учебного потенциала каждого учащегося.

Решение третьей задачи позволило нам выявить сущность основных педагогических воззрений Г. Гарднера относительно целей, задач, методов, содержания школьного образования. Анализ педагогических взглядов Г. Гарднера позволяет утверждать, что ученому удалось создать свою собственную педагогическую концепцию, суть которой отражена в следующих положениях:

- 1) существует множество различных интеллектуальных способностей, встречающихся в различных сочетаниях, а не единая базовая интеллектуальная способность;
- 2) вместо отрицания или игнорирования этих различий и убежденности, что все ученики должны мыслить одинаково, в процессе обучения необходимо стремиться к созданию разнообразных познавательных возможностей, максимально соответствующих индивидуальному интеллектуальному потенциалу учащихся;
- 3) организация учебного процесса должна быть направлена на создание условий, в которых учащиеся имеют возможность приобретения опыта, требующего вовлечения различных типов интеллекта;
- 4) одной из задач школы помимо осуществления учебного процесса с учетом индивидуального интеллектуального профиля является помощь в осознании учащимися их способностей для опоры в процессе обучения на свои «сильные» стороны и развитие «слабых»;
- 5) возможность использования в процессе обучения более чем одного способа научения;
- 6) изменение подхода к оцениванию знаний учащихся. Использование аутентичных методов оценивания (портфолио, метод проектов, отчеты о развитии типов интеллекта), позволяющих оценить реальные достижения учащихся и предусматривающих выявление сформированности их умений и навыков в ситуациях, максимально приближенных к реальной жизни,

повседневной или профессиональной, вместо узконаправленных стандартизированных тестов;

7) миссия школьного образования состоит в формировании у учащихся дисциплинарного способа мышления (научного, математического, исторического, художественного), что позволяет овладевать изученным материалом на уровне подлинного понимания и повышает эффективность использования полученных знаний в дальнейшем;

8) итоговая цель школьного образования заключается в осуществлении обучения для понимания, то есть формировании у учащихся способности применять полученные знания при решении новых задач или в новых условиях.

Главное отличие процесса обучения, в основе которого лежит педагогическая концепция Г. Гарднера, заключается в том, что педагогический процесс сфокусирован, в первую очередь, на развитии ума и способностей каждого ученика при освоении школьной программы, в то время как при использовании традиционного процесса обучения овладение содержанием программы происходит преимущественно через вербальные и логико-математические способности учащегося, в результате чего обучение не носит индивидуальный характер и рассчитано на усредненного ученика.

Педагогическая концепция Г. Гарднера позволяет создать такие условия в процессе обучения, в которых ученик, с одной стороны, получает возможность познавать, изучать что-либо тем способом и путем, какой ему наиболее близок, удобен и в котором он чувствует себя максимально комфортно, а с другой стороны, помогает осознавать свои способности для опоры на свои сильные стороны и развитие слабых. В этой связи она очень созвучна современным запросам и требованиям новых отечественных образовательных стандартов, направленных на индивидуализацию и гуманизацию образовательного процесса, что позволяет использовать педагогические подходы Г. Гарднера, как эффективное средство для реализации этих целей и задач.

При решении четвертой задачи исследования важным моментом является то, что предложенные Говардом Гарднером подходы к образованию, не остались в рамках его узко теоретических воззрений, а нашли успешное практическое применение в школьном образовании различных стран мира.

Изучение опыта школ США и Китая, двух наиболее развитых и влиятельных сегодня держав, показывает, что внедрение теории множественного интеллекта в образовательную практику имеет ряд особенностей:

- необходимо глубокое понимание этой теории и методов ее практического применения (создание новых образовательных программ, использование новых методов преподавания и оценивания);

- для каждого конкретного учебного заведения, в основе работы которого лежит теория множественного интеллекта, должна быть разработана своя образовательная программа, соответствующая учебным целям и задачам данного образовательного заведения;

- педагогическая концепция, созданная на основе теории множественного интеллекта, обеспечивает возможность ее реализации с учетом культурных особенностей и традиций страны, в которой она внедряется;

- рассматриваемая педагогическая концепция характеризуется своей эффективностью не только в общеобразовательных, но и в специализированных школах для детей с особыми образовательными возможностями, например, отличающихся отставанием в умственном развитии, что очень важно в условиях ориентации современного мирового и отечественного образования на программы инклюзивного образования с их направленностью на доступность образования для всех, признающих, что все дети – индивидуумы с различными потребностями в обучении.

Применение теории множественного интеллекта при обучении позволяет выстроить образовательный процесс таким образом, чтобы были

учтены разные стили обучения, обучающимся была предоставлена возможность приобрести новый опыт, требующий вовлечения разных типов интеллекта, познавать, изучать что-либо тем способом и путем, какой им наиболее близок, удобен и в котором они чувствуют себя комфортно. Это процесс, который помогает как развитию учеников, так и профессиональному росту учителя. Непременным условием для успешного осуществления процесса обучения, основанного на этой теории, является вовлечение родителей обучающихся в учебный процесс.

Предложенные Говардом Гарднером подходы к обучению позволяют создавать в школе такую образовательную среду, где каждый успешен. Формируемое в этой среде понимание обучающимися сильных сторон своей личности и своих способностей становится фундаментом их дальнейшей взрослой жизненной успешности.

БИБЛИОГРАФИЯ

1. Аблеев С.Р., Кузьминская С.И. Массовая культура современного общества: теоретический анализ и практические выводы // Человек в социальном мире: проблемы, исследования, перспективы. Научно-практический вестник. Выпуск 2002/1 (№8). С.39-42.
2. Аблякимова Ф.Г. Перспективы применения теории множественности типов интеллекта в обучении студентов-филологов // Современные проблемы социально-гуманитарных наук. Сборник докладов III Международной научно-практической заочной конференции (29 февраля 2016 года).- Казань: Рокета Союз, 2016. - С.7-15.
3. Аллахвердов В.М. Когнитивные стили в контурах процесса познания // Когнитивные стили. Тез. научно.-практ. семинара / под ред. В.А. Колга.- Таллин: Таллинский пед. ин-т им. Э. Вильде, 1986. - С.17-20.
4. Андерсон Дж. Когнитивная психология. – СПб.: Питер, 2002 . - 496 с.
5. Асмус В.Ф. Античная философия. – М.: Высшая школа, 1976. – 544 с.
6. Астапенко Е.В. Идеи когнитивизма в современном американском образовании // Вестник ТвГУ. Серия. «Педагогика и психология»- 2015. - №1.- С.199-204.
7. Аткинсон Р. Человеческая память и процесс обучения.- М.: Прогресс, 1980. - 528 с.
8. Ахметова Л.В. Когнитивная сфера личности – психологическая основа обучения // Вестник Томского гос. пед. ун-та.- 2009. -Вып. 9 (87).- С.108-115.
9. Ахметова Л.В. Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход // Вестник Томского гос. пед. ун-та. - 2009. - Вып. 7 (85). - С.48-52.
10. Ахметова Л.В., Моргин В.Г. Формирование естественнонаучных знаний младших школьников методами когнитивного обучения // Этногенез и цивилизационные перспективы в образовании России: материалы междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 18-19 марта 2004 г.- Новосиб. гос. пед. ун-т, 2004. - С.130-135.

11. Бабашев А.Э. Основные направления развития содержания образования в средней школе США: Дисс... канд. пед. наук. - Волгоград, 1997. -191 с.
12. Барышников Н.В. Когнитивный взгляд на технологии обучения иностранным языкам./ Когнитивная парадигма (тезисы Междун. конф.). - Пятигорск: ПГЛУ, 2000.- С.10-13.
13. Белогрудова В.П., Семерикова А.В. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера и ее принципиальное значение для современного образования // Проблемы романно-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. - 2008. - №6. - С. 89-96.
14. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам. - М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
15. Беляев Б.В. Психологические основы усвоения лексики иностранного языка. - М.: Просвещение, 1964. – 136 с.
16. Бернштейн М.С. Обучение и воспитание одаренных детей в США // Советская педагогика. -1961. - №6.- С.118-126.
17. Бершадский М.Е. Когнитивная образовательная технология: построение когнитивной модели учащегося и ее использование для проектирования учебного процесса // Школьные технологии. -2005. -№5. - С.73-83.
18. Бершадский М.Е. Когнитивные смыслы образования / Школьные технологии. -2005. - №5.- С.13-17.
19. Бериулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика. - М: Педагогическое общество России, 2001. - 236 с.
20. Бессарабова И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50-90-е годы). Автореф... дис. канд. пед. наук. - Волгоград., 2000.- 20 с.
21. Беспалько В.П. Программированное обучение. Дидактические основы. - М.: Высшая школа, 1970.- 300 с.
22. Боброва Т.О. Теория множественного интеллекта Х. Гарднера в обучении иностранному языку в средней школе // Современные образовательные технологии в мировом учебно-воспитательном пространстве. Сборник

материалов XIV Международной научно-практической конференции.- Новосибирск, 2017. – С.95-101.

23. Божович Е.Д. Некоторые вопросы обучения по образцам // Вопросы психологии. – 1980. - №2. – С.135-139.

24. Брудный А.А. Понимание и текст / Загадка человеческого понимания. - М.: Политиздат, 1991. - 157 с.

25. Брунер Дж. Исследование развития познавательной деятельности. - М.: Педагогика, 1971. – 389 с.

26. Брунер Дж. Процесс обучения. - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 84 с.

27. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации. - М.: Прогресс, 1977. – 411с.

28. Брунер Дж. Торжество разнообразия: Пиаже и Выготский // Вопросы психологии.- 2001.- №4. - С.3-13.

29. Бурменская Г. В. Обучение как метод исследования умственного развития ребенка в работах Женевской психологической школы // Вопросы психологии. - 1981. - №2. – С.106-111.

30. Величковский Б.М. Когнитивная наука. Основы психологии познания. В 2-х т. Том I.М.: Академия, 2006. – 448 с.

31. Воробьев Н.Е. Развитие содержания среднего образования в США. - Волгоград: ВГАФК, 1997. - 194 с.

32. Воронов В.В. Педагогика школы в двух словах. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 144 с.

33. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: Педагогика-Пресс, 1996. - 534 с.

34. Габай Т.В. Особенности усвоения при реализации бихевиористских принципов программированного обучения. Автореф... дисс. канд. псих. наук. - М.: МГУ, 1972. – 27 с.

35. Галагин А.И., Полянская Г.И. Система образования в США. - М.: НИИВШ, 1988. - 52 с.

36. Гарднер Г. Великолепная пятерка: Мыслительные стратегии, ведущие к успеху. - М.: Альпина Бизнес Букс, 2008. – 155 с.
37. Гарднер Г. Искусство и наука влияния на взгляды людей. - М.: Вильямс, 2008. – 256 с.
38. Гарднер Г. Мышление будущего. Пять видов интеллекта, ведущих к успеху в жизни. - М.: Альпина Диджитал, 2016. – 168 с.
39. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. - М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007. - 512 с.
40. Глушина О.В. Применение теории множественного интеллекта при обучении иностранному языку // Теоретические и прикладные аспекты современного лингвистического образования в условиях неязыкового вуза: материалы Международной научно-методической конференции. – Хабаровск: РИО ДВЮИ МВД России, 2017. - С.47-50.
41. Гончаров В.С. Психология проектирования когнитивного развития: Монография. - Курган: Изд-во Курганского госуд. ун-та, 2005. - 235 с.
42. Громько Ю.В. Метапредмет «Знак». Схематизация и построение знаков. Понимание символов / Учебное пособие для учащихся старших классов. - М.: Пушкинский институт, 2001. – 288 с.
43. Громько Ю.В. Метапредмет «Проблема». - М.: Институт учебника «Paideia, 1998. - 382 с.
44. Гусева Т.А., Кудинов С.И. Современные проблемы когнитивного обучения // Педагог: наука, технология, практика. - 2000. - №2(9). - Барнаул: Изд-во БГПУ - С.93-96.
45. Демьянков В.З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода // Вопросы языкознания. -1994. -№4.- С. 17-33.
46. Джуринский А.Н. Зарубежная педагогика: учебное пособие. - М.: Гардарики, 2008. - 383 с.
47. Джуринский А.Н. Реформы зарубежной школы. Надежды и действительность. - М.: Знание, 1988. - 79 с.

48. Дмитриев Г.Д. Критический анализ дидактической мысли в США. - М.: Педагогика, 1987. – 103 с.
49. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. - М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМАТОН, 2001.- 224 с.
50. Евстифеева О.В. Способы применения теории множественности интеллекта в школе: организация работы в учебных центрах // Эксперимент и инновации в школе. - 2013. - №.4. - С.2-9.
51. Евстифеева О.В. Учебный процесс, расширяющий «рамки ума» и опирающийся на «сильные стороны» школьника // Директор школы. - 2003. - №10. - С.41-51.
52. Евстифеева О.В. Школа, где можно учиться своим способом // Эксперимент и инновации в школе. - 2012. - №3. - С.5-11.
53. Ждан А.Н. Основные направления и тенденции в развитии зарубежной психологии в 30-60-е гг. XX в. // История зарубежной психологии (30-60-е гг. XX в.) Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 343 с.
54. Ждан А.Н. История психологии. От Античности до наших дней: Учебник для вузов. -5-е изд., перераб. и доп.-М.: Академический проект, 2004. - 576 с.
55. Загвоздкин В.К. Концепция множественного интеллекта Гарднера: новые подходы к развитию творческого потенциала // Школьные технологии. - 2008. - №2. - С.53-59.
56. Зимняя И.А. Педагогическая психология. - М.: Логос, 2004. - 384 с.
57. Зимняя И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе. -М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
58. Зинченко В.П. Психологические основы педагогики // Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. - М.: Гардарики, 2002. - 431 с.
59. Ивашина В.Л. Обучение английской орфографии на основе теории множественного интеллекта Говарда Гарднера // Иностранные языки в школе. - 2013. - Т.5. - С.55-59.

60. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2002. – 112 с.
61. Ильина М.Н. Психологическая оценка интеллекта у детей. СПб.: Питер, 2006. – 368 с.
62. История зарубежной психологии. (30-60-е гг. XXв.). Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 343 с.
63. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы. - М.: Мир, 1978. - 320 с.
64. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. - М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
65. Когнитивная психология: учебник для вузов // Под ред. В.Н. Дружинин, Д.В. Ушаков. - М.: ПЕР СЭ, 2002. - 480 с.
66. Когнитивное обучение: современное состояние и перспективы / Под ред. Т. Галкиной и Э. Лоарера. – М.: ИП РАН, 1997. – 296 с.
67. Колга В.А. Дифференциально-психологическое исследование когнитивного стиля и обучаемости. Дис. канд. психол. наук. - Л.: ЛГУ, 1976. - 164 с.
68. Корнетов Г. Б. История педагогики: монография / Г. Б. Корнетов. – М.: АСОУ, 2013. – 460 с.
69. Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии. - М.: АСОУ, 2011. - 144 с.
70. Крэм Д. Программированное обучение и обучающие машины. - М.: Мир, 1965. – 274 с.
71. Кумбс Ф.Г. Кризис образования в современном мире: системный анализ. - М.: Прогресс, 1970. - 293 с.
72. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. Т.1. - М.: Педагогика, 1983. – 392 с.
73. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности. - М.: Знание, 1980. – 96 с.

74. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. Пер с англ./ Под ред. А.Р.Лурии. - М.: Мир. 1974. - 552 с.
75. Лихи Т. История современной психологии. - СПб.: Питер, 2003 - 448 с.
76. Лурия А. Р. Язык и сознание. – М.: Изд- во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
77. Лялина А.А. Теория множественного интеллекта Говарда Гарднера в процессе образования // Современные проблемы управления образовательными и социально-экономическими системами: материалы Межрегиональной научно-практической конференции. – Омск: СибАДИ, 2012. - С.20-22.
78. Малькова З.А. Исторический урок американской школы // Педагогика. - 1998. - №4. - С.99-108.
79. Малькова З.А. Школа и педагогика за рубежом. - М.: Просвещение, 2003. -191 с.
80. Марцинковская Т.Д. История детской психологии: учебник для студентов пед. вузов.- М.: ВЛАДОС, 1998. - 272 с.
81. Марцинковская Т.Д. История психологии: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений.- М.: Академия. 2004. - 544 с.
82. Маслов В.И. Роль образования в современном мире // Век глобализации.- 2013. - №2. - С.83-92.
83. Маслова В.А. Введение в когнитивную лингвистику.-М.: Флинта: Наука, 2007. – 296 с.
84. Микаберидзе Г.В. США - Япония: чья школа лучше? // Педагогика. - 1995. -№1. - С.83-88.
85. Микешина Л.А. Философия науки: Современная эпистемология. Научное знание в динамике культуры. Методология научного исследования / Л.А. Микешина. - М.: Прогресс –Традиция: МПСИ: Флинта, 2005. - 464 с.
86. Миллер Дж. А. Когнитивная революция с исторической точки зрения // Вопросы психологии. - 2005. - №6. – С. 104-109.
87. Найссер У. Познание и реальность. - М.: Прогресс. 1981. - 232 с.

88. Никандров Н.Д. Школьное дело в США: перспектива 2000 г. // Советская педагогика. - 1991. - №11. - С.111-114.
89. Никольская А.А. А. Бине как один из основателей экспериментальной психологии // Вопросы психологии. - 1999. - №2.- С.90-97.
90. Норман Д. Память и научение. - М.: Мир, 1985. - 160 с.
91. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже : за и против. М.: Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.
92. Оконь В. Введение в общую дидактику. - М.: Высшая школа, 1990.–381 с.
93. Оконь В. Основы проблемного обучения. - М.: Просвещение, 1968.- 208 с.
94. Панкина Е.М. Когнитивная наука как комплекс междисциплинарных исследований. Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. философ. наук. М., 2001.
95. Педагогика: учеб. под общ. ред. Л.П. Крившенко.- М.: Проспект, 2009. – 432 с.
96. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. - М.: Педагогика-Пресс, 1994.–526 с.
97. Платонов В.В. Западная философия образования на рубеже XX-XXI вв. // Гуманитарные науки. Теория и методология. - 2006. -№1. – С.115-126.
98. Познавательные процессы и способности в обучении: Учеб. Пособие для студентов пед. ин-тов / В.Д. Шадриков, Н.П. Анисимова, Е.Н. Корнеева и др. / Под ред. В.Д. Шадрикова. - М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
99. Постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. №751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» // Российская газета. 2000. 11 октября.
100. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации (Минобрнауки) от 17 мая 2012 г. №413 г. Москва «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего (полного) образования» // Российская газета. 2012. 21 июня.
101. Пятьдесят современных мыслителей об образовании. От Пиаже до наших дней. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. – 488 с.

102. Ремизова С.В. Психологические особенности изучения иностранного языка и формирования иноязычного сознания // Известия Уральского гос. ун-та. Сер.1. Проблемы образования, науки и культуры. - 2010. - №1(71). - С.165-174.
103. Реформы образования в современном мире: глобальные и региональные тенденции.// Под ред. Н.М. Воскресенской, Б.М. Вульфсон, О.И. Долгой - М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1995. – 272 с.
104. Серова Т.С. Психологические и лингводидактические аспекты обучения профессионально-ориентированному иноязычному чтению в вузе. - Свердловск: Изд-во Урал. ун-та, 1988. – 232 с.
105. Скиннер Б.Ф. Оперантное поведение // История зарубежной психологии (30-60 гг. XX в.). Тексты.- М.: Изд-во Московского университета, 1986. С.60-95.
106. Соколова Е.Е. Когнитивный необихевиоризм Э. Толмена. Понятие «промежуточные переменные» // Общая психология. В 7 т. / Под ред. Б.С. Братуся. Том 1. Соколова Е.Е. Введение в психологию: Учебник для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. С.137-138.
107. Солсо Р.Л. Когнитивная психология. - СПб.: Питер, 2006. - 589 с.
108. Сперлинг Дж. Модель зрительной памяти. Информация, получаемая при коротких зрительных предъявлениях / Инженерная психология за рубежом. - М.: Прогресс, 1967. - С.7-68.
109. Табаченко Т.С. Проблемы когнитивного обучения в педагогическом образовании // СПО. - 2007. - №2. - С.2-4.
110. Табаченко Т.С. Процессуально-когнитивный подход в профессиональном образовании студентов филологов // Преподаватель 21век. - 2007.- №1. – С.32-38.
111. Табаченко Т.С. Реализация процессуально-когнитивного подхода в профессиональном образовании студентов филологов. \\ Русский язык в школе. - 2007. - №4. – С.99-103.

112. Теория множественного интеллекта Г. Гарднера – понимание одаренности (материалы методологического семинара). - Херсон, 2009.– 80 с.
113. Толмен Э. Когнитивные карты у крыс и человека / Хрестоматия по истории психологии. Под ред. Гальперина П.Я, Ждан А.Н. - М.: Изд-во МГУ, 1980. - С.63-69.
114. Тоффлер Э. Шок будущего. - М.: ООО «Издательство АСТ», 2004.-557 с.
115. Тюрина Ю.А. Импортирование зарубежных образцов и практик в сферу образования России // Научные ведомости белгородского государственного университета. Серия: Философия. Социология. Право.- 2008. – Том 14. - Выпуск №6. - С.90-97.
116. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса. - СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.
117. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1989. – 815 с.
118. Флейвелл Д.Х. Генетическая психология Жана Пиаже. - М.: Просвещение, 1967. – 622 с.
119. Харре Р. Вторая когнитивная революция // Психологический журнал. - 1996. - Т.17. №2. - С.3-15.
120. Хачатурян В. Человек массы – это звучит страшно? [Электронный ресурс] / В. Хачатурян // История. – 2007. – № 2. – Режим доступа: <http://his.1september.ru/articlef.php?ID=200700204>
121. Хомский Н. Язык и мышление. Язык и проблемы знания. - Благовещенск: РИО БГК им. И.А. Бодуэна де Куртенэ, 1999. - 252 с.
122. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. - 1992. Т.13, №3. - С.84-93.
123. Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. - СПб.: Питер, 2004. – 384 с.
124. Хуторской А.В. Метапредметный подход в обучении: Научно-методическое пособие / А.В. Хуторской. М.: Эйдос; Изд-во Ин-та образования человека, 2012. – 50 с.

125. Чернов А.Ю. Социальный конструктивизм в образовании. - Режим доступа: <http://www.vspc34.ru/index.php?>
126. Чжу Сяомань Реформа содержания образования в Китае // Педагогика. - 2005. - №1. - С. 96-99.
127. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. - М.: Смысл: Альпина нон-фикшн, 2011. – 461 с.
128. Чошанов М.А. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации//Директор школы. - 2000. - №4. - С.56-62
129. Чошанов М. А. ТМИ – теория множественности интеллекта. //Директор школы. – 2000. - № 3. - С.69-75.
130. Шамов А.Н. Когнитивный подход в обучении лексической стороне иноязычной речи: Учеб. пособие. - Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2002. - 187 с.
131. Шамов А.Н. Коммуникативно-когнитивный подход в обучении лексической стороне речи на уроках немецкого языка // Иностранный языки в школе. - 2008. - №4. – С.21-27.
132. Шаталова Н.П. Конструктивизм в образовании. –Режим доступа: <http://www.portalus.ru/modules/pedagogics/rus>.
133. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии. - СПб.: Изд-во «Евразия», 2002. – 532 с.
134. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному. - М.: ГОМЦ «Школьная книга», 2003. - 488 с.
135. Ямбург Е.А. Гармонизация педагогических парадигм – стратегия развития образования // Проблемы внедрения психолого-педагогических исследований в системе образования: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. - М., 2004. - С. 92-96.
136. A Nation at Risk. Nationail Commission on Excellence in Education. – Washington, D.C., 1983. – 52 p.
137. Apple M. Ideology and Curriculum. - New York, 1980. - 120 p.

138. Armstrong T. *Multiple Intelligences in the Classroom*. - New York: Martin Press, 1994. – 134 p.
139. Ausubel D.P. *Educational psychology: A cognitive view*. - New York , 1968. - 685 p.
140. Bloom B.S. *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goal: Handbook I, Cognitive Domain*. - New York: Longman, 1956. - 190 p.
141. Brameld Th. *Patterns of Educational Phylosophy in Culturological Perspective*. - New York, 1971.- 615 p.
142. Chen Jie-Qi *China's Assimilation of MI Theory in Education: Accent on the Family and Harmony // Multiple Intelligences Around the World*. - San Francisco, 2009. – p.29-42.
143. Cheung Happy Hoi-Ping *Multiple Intelligences in China: Challenges and Hopes // Multiple Intelligences Around the World*. - San Francisco, 2009. – p.43-54.
144. Conant J.B. *The American High School Today: A First Report to Interested Citizens*.- New York: McGraw-Hill, 1959. - 176 p.
145. CSRQ Center *Report on Elementary School Comprehensive School Reform Models*. – Washington, 2006. – 286 p.
146. Flavell. J.H. *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry// American Psycologist*. v.34. 1979. №10.- p.906-911.
147. Gardner H. *A Blessing of Influences // Gardner H. Under Fire*. – Chicago and La Salle, Illinois. – 2006. – p.1-32.
148. Gardner H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. - New York: Basic Books, 1983. – 440 p.
149. Gardner H. *Intelligence Reframe: Multiple Intelligences for the 21 st Century*.- New York: Basic Books, 1999. – 304 p.
150. Gardner H. *Multiple intelligences: New horizons*. - New York: Basic Books, 2006. – 300 p.

151. Gardner H. Multiple Lences on The Mind. Paper presented at the ExpoGestion Conference. – Bogota Colombia. – 2005. – May 25.
152. Gardner H. The Disciplined Mind. - New York: Simon&Schuster, 1999. - 288 p.
153. Gardner H. The Mind's new science. A history of the Cognitive revolution.- New York: Basic Books, 1987- 430p.
154. Gardner H. The Unschooled Mind. - New York: Basic Books, 2011. – 322 p.
155. Gardner H. To Open Minds: Chinese Clues to the Dilemma of Contemporary Education. - New York: Basic Books, 1989. - 326 p.
156. Harvey O.J. Conceptual system and attitude change // Thought and personality / Ed. By P.B. Warr. Baltimor, 1970. - p.315-333.
157. Hellison D.R. Humanistic Physical Education.- New York, 1978, - 239 p.
158. Hoerr T.R. Multiple Intelligences Around the World: The New City School Story / Multiple Intelligences Around the World. Jossey-Bass. - San Francisco, 2009. - p.304-316.
159. Kintsch W. Memory and Cognition.- New York: Wiley, 1977. - 279 p.
160. Klein G.S. Cognitive control and motivation. In: // Lindzey G. (Ed.). Assesment of human motives. Westport. Greenwood press, 1958.- p. 87-118.
161. Kornhaber M. Multiple Intelligences. Theory in Practice, in J. Block, S.T. Everson, and T.R. Guskey (Eds.). Comprehension Scholl Reform: A Program Perspective. - Dubuque, IA: Kendall/ Hunt, 1999. – p.179-191.
162. Kunkel C. A study of community participation and leadership development in an urban public school. Dissertaiton Abstracts International. - 2003. - 175 p.
163. Kunkel C.D. The power of Key: Celebrating 20 years of innovation at the Key Learning Community. Phi Delta Kappan. - 2007. – Nov.- p.204-209.
164. Kunkel C. The World's First Multiple Intelligences School: The Story of the Key Learning Community / Multiple Intelligences Around the World. Jossey-Bass. - San Francisco. - 2009. - p.291-303.

165. Li L. Education for 1.3 billion: On 10 years of education reform and development. - Beijing: Foreign language Teaching and Research Press, 2004. – 483 p.
166. McNeil. L. The Contradictions of Control: School Structure and School Knowledge.- New York: Methuen / Rutledge & Kegan Paul, 1986. – p.234.
167. Miller G.A. “A Very Personal History”. Talk to Cognitive Science Workshop, Massachusetts Institute of Technology, Cambridge. 1979. June 1.
168. Patterson Ch. Humanistic Education. - New York, 1973. - 270 p.
169. Royce J.R. Cognition and knowledge: Psychological epistemology // Handbook of perception / Ed. By E.C. Carterette, M.P. Friedman. N.Y., London: Acad. Press, 1974. V.I. – p.149-176.
170. Saimon H.A. Motivational and Emotional Controls of Cognition // Psychological Review. - 1967. -Vol. 74.- №1. -p. 29-39.
171. Scarr S. An Author’s Frame of Mind: Review of Frames of Mind by Howard Gardner // New Ideas in Psychology. - 1985. №3(1). - p.95-100.
172. Scribner S., Cole M. The Psychology of Literacy. – Cambridge: Harward University Press, 1981. – 336 p.
173. Scriven M. Education for the Survival. - New York, 1980. - 179 p.
174. Shen Zhilong Multiple Intelligences Theory on the Mainland of China // Multiple Intelligences Around the World. - San Francisco, 2009. – p. 55-65.
175. Traub J. Multiple Intelligence Disorder // The New Republic. -1998. - October. - p.77-83.
176. Wardell D.M., Royce J.R. Toward a multi-factor theory of styles and their relationship to cognition and affect // J. of Personality. - 1978. V. 46(3). - p.474-505.
177. Witkin H.A. Origins of Cognitive Style // Cognition: Theory Research, Promise. - New York , 1962. - p.172-205.