

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ИДЕИ ДЖ. БРУНЕРА

Е.Н. Астафьева,
научный сотрудник Научно-методического центра
педагогической рискологии Академии социального управления,
Москва, e-mail: abc1089@yandex.ru

Педагогические идеи Дж. Брунера, опиравшегося на подходы как когнитивной, так и культурно-исторической психологии, способствуют продуктивному решению многих актуальных проблем теории и практики современного образования. Педагогика Дж. Брунера позволяет органично соединить воспитание и обучение активного, внутренне свободного, ответственного человека с развитием его способности успешно жить в обществе, эффективно сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми, следовать принятым культурным традициям, осваивая накопленный социальный опыт, творчески перерабатывать и обогащать его.

В современной педагогической литературе подчёркивается, что понимание ситуации, сложившей в теории и практике образования конца второго десятилетия XXI века, осмысление присущих им проблем, определение перспектив, путём и способов их развития невозможно без обращения к наследию выдающихся мыслителей образования. При этом Г.Б. Корнетов обращает внимание на то, что «педагогические идеи составляют содержание интерпретационных моделей в истории педагогической

мысли, которые являются важнейшим фактором ориентации личностной и групповой интеллектуальной и квазиинтеллектуальной деятельности в историко-педагогическом процессе. <...> Педагогическая идея изначально всегда является продуктом индивидуального человеческого сознания, степени ориентации которого на социальные образцы весьма различны в различных ситуациях»¹. Педагогические идеи XX века являются важнейшим инструментом интерпретации процессов, определяющих то, что происходит с воспитанием и обучением подрастающих поколений сегодня².

В 2004 году было объявлено о начале работы по подготовке к изданию серии книг «Образование: мировой бестселлер». По словам И.А. Сафроновой, это было сделано для решения задачи изучения «основных идей, определяющих тенденции развития образования в мире»³. В 2006 году была издана первая книга серии, содержащая работы радикального критика современной школы, философа, педагога и богослова И. Иллича (1926–2002)⁴. Затем

в серии были опубликованы труды таких знаковых для теории и практики образования XX века авторов, как М. Барбер, Б. Бернштейн, П. Бурдьё и Ж.-К. Пассрон, Дж. Гудлэд, П. Мак-Ларен, М. Фуллан и др.

Среди изданных в серии «Образование: мировой бестселлер» книг достойное место занимает фундаментальная работа американского психолога и педагога Дж. Брунера «Культура образования» (1996)⁵. По мнению И.А. Бирич и О.Г. Панченко, Дж. Брунер в этой книге, утверждая, что «именно культура формирует сознание человека», даёт «определённый набор средств, с помощью которых каждый из нас конструирует не только своё особое видение мира, но и представления о себе самом, о своих возможностях. Автор рассматривает широкий круг педагогических проблем — от житейской педагогики, оказывающей несомненное влияние на современную систему образования, до пороков традиционной образовательной политики, направленной прежде всего на внедрение знаний в головы учеников. У образования на самом деле должно быть многообразие целей. Брунер <...> пытается ответить на вопрос, какой должна стать школа в современном меняющемся мире»⁶.

нальность и современный мир (фрагменты из работ разных лет) / пер. М. Чередниченко, Ю. Турчиновой, Э. Гусинского. М.: Просвещение, 2006. — 160 с.

⁵ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицкой, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с.

⁶ Бирич И.А., Панченко О.Г. Рубежи западной философии образования // Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г.: Доклады и материалы. Секция 6. Высшее образование и мировая культура / отв. ред. Вл.А. Луков, Н.В. Захаров. М.: Московский гуманитарный университет, 2009. — С. 22.

¹ Корнетов Г.Б. История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4. — С. 198–199, 201.

² См.: Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть I. Первая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 79–101; Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть II. Вторая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. — С. 107–121; Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времен до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. — 436 с.; Корнетов Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография. М.: АСОУ, 2017. — 172 с.; Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография. М.: АСОУ, 2011. — 144 с.

³ Сафронова И.А. Классики в образовательной мысли XX века // Вопросы образования. 2007. № 1. — С. 296.

⁴ Иллич И. Освобождение от школ. Пропорцио-

Н.Е. Воробьев и И.С. Бессарабова обращают внимание на то, что «с точки зрения рассматриваемого Дж. Брунером культурологического подхода обучение — это не просто процесс передачи знаний, а поиск того, каким образом приспособить культуру к потребностям растущего человека, а также его стремление отвечать требованиям культуры»⁷.

Джером Сеймур Брунер (1915–2016), родившийся в годы Первой мировой войны, ставший магистром психологии и опубликовавший свои первые работы в 1939 г., прожил долгую и удивительно плодотворную жизнь⁸. Он справедливо считается одним из самых авторитетных психологов второй половины XX — первых десятилетий XXI столетия.

Психологические и педагогические идеи Дж. Брунера оказывают огромное влияние на теорию и практику образования вот уже более шести десятилетий. Сферы его основных научных интересов — когнитивная психология и когнитивная теория обучения, культурно-историческая психология, детская психология, кросс-культурные исследования интеллекта, философия и культурология образования. Одним из своих учителей Дж. Брунер считал советского психолога, педолога и педагога, создателя культурно-

исторической теории развития психики Льва Семёновича Выготского (1896–1934)⁹. Он писал по этому поводу: «То, чему научил меня Л.С. Выготский (хотя я и сам делал попытки сформулировать близкое к этому положение), было понимание характера тех психических операций, зависящих от природы орудий и понятий, совместная работа которых обеспечивает успех деятельности, как и тот факт, что орудия и понятия являются частью той культуры, которая даёт возможность проявиться способностям человека. В этом смысле психическая жизнь человека определяется извне в той же мере, как и изнутри. Именно Выготский позволил мне понять с наибольшей ясностью, что психическая жизнь и её развитие зависят от взаимодействия социальных и биологических фактов»¹⁰. К числу своих учителей Дж. Брунер также относил американского психолога-гуманиста, инициатора разработки системного подхода к изучению личности Гордона Олпорта (1897–1967) и швейцарского психолога, философа и педагога, создателя теории когнитивного развития и генетической эпистемологии Жана Пиаже (1896–1980).

В статье, посвящённой Дж. Брунеру и опубликованной ещё при его жизни в книге «Пятьдесят современных мыслителей образования. От Пиаже до наших дней», выдающийся американский психолог, автор оказавшей огромное влияние на педагогику XXI века теории

⁷ Воробьева Н.Е., Бессарабова И.С. Проблемы интеграции культуры и образования в педагогических трудах Джерома Брунера // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (10). — С. 113.

⁸ См.: Двойнин А.М. Классику мировой психологии Джерому С. Брунеру — 100 лет // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. — С. 104–107; Джером Брунер: исследование разума. URL.: <https://www.topcrop.ru/persons/dzherom-bruner-issledovanie-razuma.html>

⁹ См.: Выготский Лев Семёнович. URL.: <http://mpgu.su/scientists/vyigotskiy-lev-semenovich/>

¹⁰ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — 413 с. — С. 8–9.

множественного интеллекта Говард Гарднер пишет, что «невозможно обойти вниманием достижения Брунера как психолога, поскольку именно они составляют каркас его исследований в области образования». Г. Гарднер следующим образом характеризует его вклад в психологическую науку: «В годы Второй мировой войны Брунер работал социальным психологом, изучая общественное мнение, эффекты пропаганды и социальные установки. Впоследствии, как один из лидеров поисследованной “когнитивной революции”, он специализируется главным образом на изучении человеческого восприятия и процесса познания. В послевоенные годы Брунер последовательно занимался изучением относительно независимых областей психологии. Он предложил “новую трактовку” процесса восприятия, подчеркнув роль ожидания и интерпретации в нашем перцептивном опыте. Сохраняя акцент на активной роли субъекта, Брунер обращался к роли методологии в процессе категоризации. Всё более детально изучая проблемы человеческого познания, Брунер и его коллеги по только что организованному в Гарварде Центру когнитивных исследований начинают серию исследований моделей представления, использующихся детьми. В 1970 г. Брунер отправляется в Оксфордский университет, где продолжает изучение деятельности ребёнка и приступает к исследованию детской речи. После возвращения в США темой его научных разработок становятся феномены культуры и социума. Брунер отказывается от чрезмер-

ной “компьютационности” когнитивной перспективы, у истоков которой когда-то стоял сам, и обращается к теме нарративных и интерпретативных способностей — последние работы фокусировались в области права. Таким образом, научные исследования Брунера инициировали третью революцию в психологии, в центре которых было исследование культурных практик»¹¹.

Обращая внимание на то, что «всесторонние исследовательские интересы и обширные познания учёного нашли отражение в его подходе к теме образования — и это скорее подход мыслителя, нежели технического специалиста», Г. Гарднер отмечает, что «Брунеру удалось проанализировать весь спектр человеческих способностей, задействованных в процессе преподавания и обучения: восприятие, мышление, язык и другие знаковые системы, креативность, интуицию, особенности личности и мотивацию. Он истолковывает образование как процесс, берущий свои истоки в раннем детстве, и, особенно в последних работах, подчёркивает ведущую роль многочисленных культурных институтов в его формировании. <...> Брунер был убеждён: маленькие дети способны решать самые сложные задачи. <...> Следуя теории советского психолога Льва Выготского, Брунер делает акцент на способах интернализации в процессе обучения инструментов и приспособлений, тысячелетиями создающимися

¹¹ Гарднер Г. Джером Сеймур Брунер (1915) // Пятьдесят современных мыслителей образования. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. С.И. Деникиной. М.: ВШЭ, 2012. — С. 154–155.

другими человеческими индивидами и группами»¹².

По мнению М.В. Кларина, именно «Дж. Брунер суммировал исследовательский подход к обучению в виде нескольких основных принципов. 1. В содержании предмета нужно выделять ведущие, стержневые понятия. Это делает весь предмет более доступным. 2. Изучение материала нужно пронизывать соотношением частных фактов с познавательными структурами, схемами. 3. Процесс усвоения основных понятий и принципов имеет широкое значение, позволяет овладевать способами познавательной деятельности, применимыми за пределами конкретного содержания. 4. Целесообразно применять “спиралевидное” изучение основных представлений и понятий — от начальной школы к средней, возвращаясь к ним на последующих ступенях обучения. 5. Ставить учащегося в положение исследователя, первооткрывателя»¹³.

И.С. Бессарабова, исследуя педагогические воззрения американского мыслителя, отмечает, что «сущность и основное содержание педагогических взглядов Дж. Брунера сводится к следующим положениям:

- главная цель школы заключается в развитии умственных способностей учащихся в противовес узкой полезности знаний;
- задачами школьного образования являются: раннее овладе-

ние учащимися научными знаниями; развитие интуитивного и логического мышления, а также внутренних мотивов учения: любопытства, стремления к компетентности, к идентификации с моделью, к взаимодействию в группе, что невозможно без интеллектуальной готовности ребёнка к школьному образованию. Обязательными показателями интеллектуальной готовности служат: произвольная управляемая умственная деятельность ребёнка, его внимание, память, мышление. Стимулированию интереса учащихся к приобретению знаний способствует “метод открытий”, подразумевающий самостоятельный поиск знаний учащимися;

- основное содержание образования исходит из принципа структуризации знаний, позволяющего учащимся справиться с большим объёмом научной информации и способствующего целостному восприятию изучаемого материала. Данный принцип реализован в идее “спиралевидной” учебной программы, необходимость учёта которой заключается в способности любого ребёнка к усвоению научных понятий в раннем возрасте, к которым учитель вновь будет возвращаться на более сложном уровне;
- проблемы школы тесно взаимосвязаны с культурой»¹⁴.

¹² Гарднер Г. Джером Сеймур Брунер (1915) // Пятьдесят современных мыслителей образования. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. С.И. Деникиной. М.: ВШЭ, 2012. — С. 155, 158, 159.

¹³ Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. — 640 с. — С. 184–185.

¹⁴ Бессарабова И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте американского образования (50–90-е годы). Автореф. дисс. ... к.п.н. Волоград, 2000. — 26 с. — С. 6–7.

В некрологе, посвящённом памяти психолога и педагога, особо подчёркивалось, что «неоценим вклад Брунера в психологию обучения. Его книга “Процесс обучения” (1960) стала знаковой работой в теории и практике образования, его гипотеза о том, что любой предмет можно объяснить любому ребёнку в приемлемой для него форме, широко цитировалась в образовательных кругах, а отстаиваемая им идея “спиралевидно построенной программы обучения” получила плодотворную практическую реализацию в школе»¹⁵.

И.И. Бессарабова и Н.Е. Воробьев обращают внимание на то, что «взгляд Дж. Брунера на процесс обучения противоречил традиционным американским представлениям о школе, основанных на идее Дж. Дьюи о приспособлении к жизни. Дж. Брунер выдвинул веский аргумент в пользу идеи о “моделях в уме” (“model sin the head”), основанной на общем понимании, что гипотезы, касающиеся деталей, можно обобщить и проверить опытом. С этой точки зрения физика, математика, история или литература, как пишет Дж. Брунер, вооружают нас скорее всего не знанием, а методами использования разума»¹⁶. Дж. Брунер, подчёркивает А.Г. Асмолов, был убеждён, что объекты познания «организованы в прошлом опыте в системы категорий, образующихся в процессе обучения»¹⁷.

¹⁵ Дж. С. Брунер (1915–2016) // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 2. — С. 122.

¹⁶ Бессарабова И.С., Воробьев Н.Е. Джером Брунер — педагог, ученый, личность (к 100-летию со дня рождения) // Педагогика. 2015. № 10. — С. 93.

¹⁷ Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. — 480 с. — С. 202.

В нашей стране идеи Дж. Брунера оказывают влияние на педагогику с 1960-х годов. Этому, в частности, значительно способствовало издание на русском, наряду с уже упоминавшейся книгой «Культура образования», таких его значительных работ, как «Процесс обучения» (1962)¹⁸ и «Психология познания» (1977)¹⁹ с предисловиями А.Р. Лурии — ближайшего ученика и последователя Л.С. Выготского. В 1968 г. была опубликована статья Дж. Брунера «Развитие процессов представлений у детей»²⁰, а в 1971 г. вышла книга «Исследование развития познавательной деятельности», соавтором и соредактором которой он являлся²¹.

Последовательно опираясь при разработке педагогических проблем на системные представления о человеческой психике и закономерностях её развития, Дж. Брунер был не только ярким представителем культурно-исторической психологии. Он также был последовательным когнитивным психологом. Дж. Брунер исходил из того, что *педагогика* «есть психология помощи умственному развитию ребёнка»²². Е.В. Астапенко обращает

¹⁸ Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с. URL.: <http://author-club.org/files/classiki/>

¹⁹ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — 413 с.

²⁰ Брунер Дж. Развитие процессов представлений у детей // Вопросы психологии. 1968. № 5. — С. 135–145.

²¹ Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Оливер, П. Гринфилд / пер. с англ. М.П. Лисиной. М.: Педагогика, 1971. — 392 с.

²² Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — 413 с. — С. 389.

внимание на то, что «Джером Брунер был одним из первых учёных в США, который указал на первостепенную важность идей когнитивизма в психологии и педагогике. При когнитивном подходе к образованию учащийся выступает не в роли пассивного слушателя, а признаётся активной, творческой личностью. Психологи-когнитивисты убеждены, что только в этом молодой человек способен стать деятельным участником процесса приобретения и применения знаний. Таким образом, можно заключить, что основной задачей образования в контексте исследований учёных-когнитивистов является фокусирование внимания на том, какими способами учащиеся используют знания для понимания того, чему их обучают. Дж. Брунер в ходе своих исследований пришёл к мысли о том, что развитие человеческого разума поддаётся целенаправленному формированию, позволяет раскрыть его истинные возможности. К одним из таких процессов, развивающих разум, Дж. Брунер относит процесс обучения. Ключевой смысл образовательной реформы учёный видит в том, чтобы показать, каким образом умелое педагогическое воздействие может привести к интенсивному развитию познавательной деятельности учащихся, и что задача прогрессивной науки заключается в том, “чтобы дать прочную научную основу для такой педагогической работы”. В этом высказывании заключается педагогическое кредо Дж. Брунера. Главную цель школы Дж. Брунер видит в развитии силы разума путём различных открытий неизвестного. Школа является “входом

в мир разума”, где ребёнок получает реальное представление о всемогуществе разума. Образование постоянно обновляется, поскольку происходящие перемены в жизни общества требуют и дают возможность молодёжи совершенствовать свои интеллектуальные способности. Необходимость “заново определить, как следует обучать молодое поколение, вызвана тем темпом изменений в обществе, в котором мы живём”. Дж. Брунер утверждал, что “почти все дети обладают внутренними мотивами учения”, которые не зависят от внешнего вознаграждения»²³.

Рассматривая *антропологические основания педагогической деятельности*, Дж. Брунер в рамках культурно-исторической традиции утверждал, что «уникальным свойством человека является то, что его индивидуальное развитие зависит от истории его вида в целом — но не той истории, которая закодирована в генах и хромосомах, а, скорее, той, которая отражена в культуре, внешней по отношению к человеческому телу и по своему охвату превышающей опыт каждого отдельного человека». Из этого положения Дж. Брунер делал вывод, что «развитие сознания, таким образом, неизбежно оказывается процессом, требующим посторонней помощи. Поскольку культура, особенно высокоразвитая, выходит за пределы индивидуального опыта, границы индивидуального развития, по определению, шире тех, которых достиг любой отдельный

²³ Астапенко Е.В. Идеи когнитивизма в современном американском образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1. — С. 200–201.

человек когда-либо в прошлом; эти границы развития зависят от того, какую помощь оказывает культура индивиду в использовании присущего ему интеллектуального потенциала»²⁴.

По убеждению Дж. Брунера, «те познавательные способности, которые мы склонны квалифицировать как врождённые, на самом деле приобретают свой окончательный вид в результате овладения выработанной символической системой, в частности речью». Он обращал особое внимание на то обстоятельство, что «у нас существует некий естественный познавательный потенциал, но существует ещё и возможность выхода за его пределы. <...> Если педагогика намеревается помочь человеку выйти за рамки его природных способностей, она должна снабдить его соответствующими инструментами, которые были для этого созданы людьми. <...> Мощь человеческого разума определяется не только и не столько врождёнными задатками, сколько теми знаковыми системами, которые оказываются в нашем распоряжении. Поэтому одна из функций образования заключается в том, чтобы снабдить подрастающие поколения этими эффективными орудиями познания. <...> Развитие рефлексии должно быть существенным компонентом любой прогрессивной системы образования». При этом Дж. Брунер подчёркивал, что «образование как официальный институт общества призвано воспитывать подрастающее поколение в традициях

господствующей культуры, помогать ему в усвоении выработанных этим обществом способов интерпретации природных и социальных явлений. <...> Оно также способствует формированию у каждого человека самосознания, то есть представлений о своих возможностях и о своём месте в мире. В этом смысле образование берёт на себя роль воспитателя, носителя определённой модели мира»²⁵.

Размышляя над тем, что должно быть определено как важнейшая, базовая цель образования, Дж. Брунер указывал на существование в науке двух противоположных решений этой проблемы, отражающих противоречие «между индивидуальной свободой и общественным порядком». Разъясняя свою точку зрения, он писал: «Все признают: цель образования заключается в том, чтобы обеспечить каждому человеку максимально полную реализацию его внутреннего потенциала, обеспечить его всеми необходимыми для этого средствами, включая сюда и чувство уверенности в собственных силах. Но вместе с тем образование призвано обеспечить воспроизводство культуры, на почве которой оно возникло. Более того, не просто воспроизводить, а быть проводником экономических, политических и культурных целей, присущих данному обществу». Задаваясь вопросом: «Может ли школа с равным успехом выполнить эти две главные свои функции — быть инструментом реализации личностного потенциала каждого индивида

²⁴ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — 413 с. — С. 377.

²⁵ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 32, 34., 29.

и одновременно средством репродукции, поддержания и укрепления культуры?», Дж. Брунер предлагал следующий вариант ответа на него: «Дать полностью утвердительный ответ на этот вопрос вряд ли кто возьмётся. Если мы дадим полный простор свободному развитию способностей и склонностей каждого индивида, то мы рискуем породить культурную и социальную нестабильность, подорвать базовые основы существующего порядка. Но в то же время образование, рассматривающее себя прежде всего как инструмент культурной репродукции, рискует превратиться в орудие стагнации, гегемонии и традиционализма, хотя внешне оно декларирует благие цели поддержания и укрепления социальной стабильности. Найти оптимальный баланс всегда нелегко, а тем более в условиях бурных социальных преобразований. Но если мы не осознаем всей серьёзности данной дилеммы, то, скорее всего, мы потерпим банкротство по обеим статьям»²⁶.

Связывая педагогические подходы с пониманием природы человека, Дж. Брунер подчёркивал, что в теории и практике образования необходимо «ставить вопрос не только о том, что дети знают, но и о том, как они приобрели эти знания», Дж. Брунер писал: «Используемые формы обучения во многом вытекают из той модели учащегося, которая явно или неявно принимается разработчиками учебных программ. Соответственно, одни

педагогические технологии делают упор на показ и подражание, другие — на объяснение и сознательное усвоение приёмов, третьи — на стимулирование самостоятельной исследовательской активности учащихся, четвёртые — организацию совместной мыслительной деятельности»²⁷.

Будучи представителем культурно-исторической психологии, Дж. Брунер считал её важнейшим принципом *принцип конструктивизма*, суть которого и его образовательное значение он раскрывал следующим образом: «То, что мы называем реальностью, вовсе не представляет собой что-то изначально данное. Мир в подлинном смысле этого слова строится людьми, а общество и культура снабжают каждого индивида теми познавательными инструментами, которые необходимы для этого процесса. Задача образования состоит в том, чтобы научить молодёжь правильно пользоваться указанными средствами. Это позволит им создать адекватную картину мира, благодаря чему они смогут не только хорошо к нему адаптироваться, но и стать полноправными участниками его трансформации. В этом как раз и состоит активная социальная функция образования»²⁸.

Дж. Брунер акцентировал внимание на том, что «основной принцип организации учебного процесса, который отстаивают сторонники культурной психологии, заключается в том, чтобы строить учебный процесс по типу совместной деятельности, где учитель выступает в роли дирижера». Такая

²⁶ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — С. 87–88.

²⁷ Там же. — С. 70.

²⁸ Там же. — С. 35.

установка, писал он, формирует подход, согласно которому «общий принцип заключается в том, что процесс обучения у человека протекает наиболее эффективно тогда, когда люди учатся друг у друга, а не просто выполняют стандартные инструкции. Вся человеческая культура базируется на общении единомышленников». При этом он подчёркивал, что «для успешного выполнения реальной деятельности чаще всего недостаточно не только знаний и навыков. Требуется ещё вера в свои силы, умения принимать самостоятельные решения, способность ладить с людьми. Традиционная система обучения не уделяет должного внимания развитию этих важных качеств. Более того, она часто препятствует формированию атмосферы сотрудничества и взаимопомощи»²⁹.

Раскрывая смысл *культурно-исторической концепции мышления*, Дж. Брунер указывал, что «своими корнями она уходит в представление о том, что мышление современного человека — это результат длительной биологической и культурной эволюции всего человеческого рода. Переход от животных к человеку ознаменовался возникновением новых форм символического отражения объективной реальности, что, в свою очередь, было вызвано развитием трудовой деятельности и речевого общения. Символическое мышление не только помогает организовать совместную деятельность, но и само постоянно развивается и передаётся

от поколения к поколению. Так возникает культура, представляющая собой устойчивый способ организации деятельности и сознания людей. По своей природе культура является образованием надиндивидуальным. Но в то же время она оказывается способной формировать сознание конкретных людей. Индивидуальным выражением включённости в культуру является стремление человека понять и осмыслить окружающую реальность. Предметы и ситуации приобретают для нас определённое значение в силу того, что мы рассматриваем их в контексте общественного опыта. И хотя значения и смыслы реально существуют в головах конкретных людей, источник их следует искать в совместной деятельности. Именно культурная обусловленность нашего опыта позволяет нам общаться друг с другом и обеспечивает взаимопонимание между людьми. <...> Именно единообразие опыта образует фундамент обмена значениями. Познание и общение при таком рассмотрении оказываются тесно связанными между собой и практически неразрывными процессами. <...> Отличительная особенность эволюции человека состоит в том, что она идёт в направлении всё большего использования индивидом продуктов культуры (материальных и символических) в качестве инструментов собственного мышления. <...> Культура, будучи порождением деятельности людей, сама становится условием и средством специфически человеческого мышления». Отсюда Дж. Брунер делал вывод весьма значимый

²⁹ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. М.: Просвещение, 2006. — С. 37, 36.

для педагогики: «С этой точки зрения мышление и обучение всегда культурно детерминированы и зависят от использования культурных ресурсов. <...> Система образования призвана помочь подрастающему поколению обрести своё место в пространстве культуры. <...> Нельзя рассматривать образование как хорошо налаженную машину по передаче знаний. Мало разработать методику обучения различным предметам и реализовать её в школе. Мало разработать систему дидактических текстов, направленных на оценку качества усвоения знаний. Задача стоит гораздо шире: приспособить культуру к потребностям людей и подготовить людей к выполнению полезных социальных функций»³⁰.

Утверждая, что «школа — это не только место, где обучают каким-то предметам», что «школа — это важный социальный институт», что «она не только готовит к жизни, но и учит жить», что «личность формируется под воздействием как внутренних (психологических), так и внешних (социальных) факторов», Дж. Брунер высказывал уверенность, что «школа — это лишь один из многочисленных институтов социализации подрастающего поколения», что «проблемы педагогики вовсе не сводимы к составлению учебных программ, утверждению образовательных стандартов и проведению всякого рода проверок знаний», что «взгляд на сущность образования оказывается производным от взгляда

на общество и его цели», что «культура формирует сознание человека», что «базовой моделью для культурной психологии служит процесс обучения», что «учитель выполняет лишь функцию проводника, облегчающего самостоятельный поиск истины»³¹.

Будучи представителем *когнитивной психологии*, Дж. Брунер, рассматривая процесс обучения человека прежде всего сквозь призму развития интеллекта Homo sapiens, писал: «Если суть интеллекта видится в формировании ассоциаций и выработке навыков мышления, то главным методом обучения становится упражнение. А если мы определяем интеллект как способность вести рассуждения относительно истинности тех или иных аргументов, то адекватным способом обучения становится сократический диалог. В рассуждениях такого рода всегда присутствует элемент социальной оценки». При этом Дж. Брунер отмечал: «Если познание направлено непосредственно на реальность, с которой человек имеет дело, то метапознание направлено на осознание тех приёмов, которые при этом используются». Он был уверен, что ««результат правильного обучения состоит в том, что мы даём ученику возможность поверить в свои силы, ощутить свою интеллектуальную компетентность»»³².

Анализируя феномен учебной деятельности, Дж. Брунер исходил из того, что «изучение какого-либо предмета, по-видимому, включает в себя три одновременно протекающих процесса.

³⁰ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — С. 15–16, 62.

³¹ Там же. — С. 44, 53, 5–8.

³² Там же. — С. 18, 24, 152.

Во-первых, имеет место *усвоение* новой информации, часто противоречащей тому, что человеку было предварительно более или менее отчётливо известно, или замещающей эти знания. По меньшей мере здесь имеет место усовершенствование предварительных знаний. <...> Второй аспект обучения можно назвать *преобразованием*; оно заключается в таком видоизменении знаний, которое даёт возможность использовать их при решении новых задач. Мы научаемся анализировать информацию, приводить её в такую систему, которая даёт возможность осуществить экстраполяцию, интерполяцию или преобразование в другие формы. Преобразование предполагает такие способы систематизации информации, которые позволяют выйти за пределы этой информации. Третий аспект обучения — это *оценка*: проверка того, является ли применяемый нами способ переработки информации адекватным поставленной задаче, является ли обобщение правомерным, адекватна ли экстраполяция, правильно ли наше действие»³³.

Обращая внимание на то, что «понятие полезности <...> в американской педагогике <...> имело два значения; с одной стороны — оно включало в себя *специальные навыки*, а с другой стороны — *общее понимание*, то есть всё то, что даёт возможность индивидууму лучше приспособиться к жизни», Дж. Брунер высказывал мнение, что «первая цель обучения

состоит в том, чтобы сделать результат обучения полезным в будущем. Этот результат должен позволить нам более легко продвигаться в последующем обучении». Он отмечал, что «имеются два возможных пути использования результатов обучения в будущем. Один из них состоит в применении этих результатов к решению задач, сходных с теми, которые мы первоначально обучались выполнять. Психологи рассматривают это явление как специфический перенос упражнения; быть может, это явление лучше назвать генерализацией навыков или ассоциацией. Его полезность ограничена в основном областью тех явлений, которые мы обычно называли умениями. <...> Без сомнения, школьное обучение формирует такие умения, которые переносятся на действия, выполняемые позднее в школе или вне её. Второй путь, посредством которого предварительное обучение делает последующую деятельность более эффективной, состоит в том, что обычно называют неспецифическим переносом или переносом принципов и отношений. По существу, он заключается в первоначальном обучении не навыку, а общему принципу, который затем может быть использован так, чтобы последующие задачи воспринимались как частные случаи этого более общего принципа. Этот тип переноса является сердцевинной педагогического процесса, в котором происходит непрерывное расширение и углубление знаний в виде усвоения основных и общих понятий»³⁴.

³³ Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с. URL.: <http://author-club.org/files/classiki/>

³⁴ Там же.

Говоря о том, что «обучение, которое строится без понимания учащимися общих принципов, мало стимулирует их интеллектуальную активность», Дж. Брунер был убеждён, что «лучший способ вызвать интерес к предмету — показать его нужность, а это значит сделать полученные знания применимыми в мышлении вне связи с теми условиями, при которых они были получены»³⁵. При этом Дж. Брунер особо подчёркивал, что «овладение основными понятиями данной отрасли знания включает в себя не только усвоение общих принципов, но также и создание нужного отношения к учёбе и исследовательской работе, к догадкам и возможности решения тех задач, которые возникают в жизни учащегося. <...> Он должен организовать своё учение таким образом, чтобы сделать то, что он изучает, полезным и значимым в своём мышлении. Чтобы сформировать такое отношение у учащегося, требуется нечто большее, чем многократное объяснение основных понятий. <...> Ясно, что важным компонентом такого обучения является переживание учащимся радости открытия чего-то нового, например закономерной повторяемости неизвестных ранее отношений или сходств между понятиями, которое затем уже сменяется чувством самоочевидности». Однако Дж. Брунер прекрасно понимал, что «метод открытий» требует слишком много времени для того, чтобы донести до учащихся всё то, что они

должны усвоить»³⁶. Он также делал акцент на том, что «ребёнок познаёт свойства окружающего мира главным образом через свои попытки активно воздействовать на него. <...> Важно дать ребёнку возможность самому активно действовать и знакомиться с окружающим миром»³⁷.

Понятие «обучение» Дж. Брунер использовал «для обозначения ситуации, где учитель и ученики взаимодействуют в рамках особым образом организованного процесса приобщения к культуре». При этом он обращал внимание на то, что «те имплицитные представления о характере процесса обучения, которые уже имеются у его участников (педагогов и учеников), <...> вплетаются в существующий учебно-воспитательный процесс». Дж. Брунер писал, что он рассматривает процесс обучения сквозь призму таких понятий, как *активность*, *рефлексия*, *сотрудничество*, *культура*. Эти понятия он определяет следующим образом: «Первое понятие — *активность*: рассмотрение учащегося как человека, который овладевает собственной мыслительной деятельностью. Второе понятие — *рефлексия*: стремление осмыслить и понять материал, подлежащий усвоению, а не просто заучить его. Третье понятие — *сотрудничество*: совместное использование ресурсов, которыми располагает каждый из участников педагогического процесса. Мышление протекает в уме, но использует

³⁵ Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с. URL: <http://author-club.org/files/classiki/>

³⁶ Там же.

³⁷ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — С. 95, 99.

средства, заимствованные у других людей. Четвёртое понятие — *культура*: образ жизни и мышления, который мы создаём в процессе взаимодействия с другими людьми, но затем именуем реальностью, ибо так нам удобнее»³⁸.

Размышляя «о природе мотивов учения и тех стремлений, с которыми мы можем встретиться у ученика», Дж. Брунер писал: «Мотивы учения не должны быть пассивными и созерцательными, они должны насколько возможно основываться на активном интересе к тому, что изучается, быть широкими и многообразными. Опасные признаки переоценки значения успехов человека для его последующей деятельности и новых форм конкуренции уже появились»³⁹.

Дж. Брунер придавал большое значение проблеме формирования дисциплинарного мышления у становящегося человека. Её решение он связывал, в частности, с правильной организацией освоения учебных предметов в школе: «Изучаемую дисциплину можно рассматривать как определённый способ мышления о соответствующих явлениях. Математика даёт способ упорядочения безотносительно к тому, что именно упорядочивается. Науки о поведении дают нам один или, может быть, несколько способов мышления о человеке и человеческом обществе — его закономерности, историю, причины и результаты

действий. Они имеют особый характер и позволяют человеку — хотя бы временно — отвлечься от своих непосредственных интересов и личных предпочтений и взглянуть на себя со стороны. <...> В любой дисциплине нет ничего более существенного, чем присущий ей способ мышления. В её изложении самое важное — представить ребёнку как можно более раннюю возможность усвоить нужный способ мышления: фиксируемый подход к фактам, формы связи между ними, надежды, шутки и разочарования, неотделимые от него. Одним словом, лучшим введением в предмет является сам предмет. <...> Юному ученику следует сразу дать возможность решать задачи, строить догадки, спорить об их правильности, — словом, ввести его в самую гущу проблем данной дисциплины»⁴⁰.

Задаваясь вопросом: «Как стимулировать мышление в условиях школьного обучения?», Дж. Брунер предлагал следующий ответ на него: «В школьном возрасте дети привыкают ожидать совершенно произвольных и с их точки зрения бессмысленных требований со стороны взрослых. Скорее всего, это объясняется тем, что взрослые часто не дают себе труда обеспечивать перевод непосредственного знания в систему понятий, необходимых для того, чтобы задаваемые вопросы имели внутреннюю значимость для ребёнка. Дети, разумеется, охотно возьмутся за решение задачи, если признают

³⁸ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — С. 64, 65, 110.

³⁹ Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с. URL: <http://author-club.org/files/classiki>

⁴⁰ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — 413 с. — С. 389–390.

её интересной. Однако они редко обладают предрасположением или навыком к нахождению задач, требующих решения, к обнаружению их скрытых связей и ещё далеко не всегда готовы к анализу получаемых ими заданий. Мы знаем, однако, что школьники могут очень быстро овладеть этим умением при надлежащем разъяснении и поощрении. Дети, как и взрослые, нуждаются в одобрении для того, чтобы выделить и выразить высокозначимые положения, чтобы обращаться с задачей как с проблемой, где ответ необходимо активно выделить, а не отыскать в книге или на классной доске. В начальной школе часто приходится вместе с детьми изобретать специальные эмоционально окрашенные игры, создавать эпизоды с придумыванием историй или с постройкой каких-либо конструкций для того, чтобы восстановить в глазах ребёнка его право не только иметь собственные, только ему принадлежащие идеи, но и высказывать их в публичной обстановке классной комнаты»⁴¹. По мнению Дж. Брунера, «наиболее эффективным процесс обучения оказывается в том случае, когда учитель не предлагает ученику готового решения, а подводит его к самостоятельному открытию общего правила»⁴².

Будучи уверенным, что «не обучающие приспособления, а учитель является центральной фигурой педа-

гогического процесса»⁴³, Дж. Брунер, ставя вопрос о том, какие приспособления можно использовать в качестве вспомогательных средств в учебном процессе?, писал: «Некоторые из этих приспособлений предназначены для предъявления учащимся таких материалов, которые они не получают в повседневном школьном опыте. Кинофильмы, телевизионные передачи, микрофильмы, узкоплёночные фильмы, магнитофоны и т. д. относятся к числу приспособлений, обычно используемых для этой цели. Такую же функцию выполняют книги. Все эти средства заменяют учащемуся “прямой” опыт наблюдения явлений. Мало пользы отказываться от всех этих средств по тем соображениям, что они служат “только для украшения”, раз очевидно, что такие “дополнительные знания” являются одной из главных целей обучения. Мы можем назвать эти средства *приспособлениями для замещения прямого опыта*. Второй вид средств обучения предназначен для того, чтобы помочь учащимся понять лежащую в основе явления структуру — почувствовать за фенотипом генотип, если пользоваться терминами генетики. Хорошо проведённые лабораторный эксперимент или демонстрация являются классическими вспомогательными средствами для обучения. Дать учащимся понимание структуры помогают и многие другие способы и упражнения»⁴⁴.

⁴¹ Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — С. 391–392.

⁴² Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 65.

⁴³ Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с. URL.: <http://author-club.org/files/classiki/>

⁴⁴ Там же.

Обращая внимание на то, что «процессы формирования самосознания индивидов и нахождения им своего места в жизни всегда происходят при непосредственном участии речи — а поскольку язык — это коллективный продукт совместного творчества людей, общество именно этим путём оказывает чрезвычайно сильное влияние на процесс личностного самоопределения индивида», — Дж. Брунер относил к наиболее перспективным направлениям «педагогические эксперименты, направленные на создание в школе духа совместного творчества». Он писал: «Собственно, любя коллективная деятельность людей должна строиться именно по такому принципу. Применительно к школе это означает, что идёт активный обмен идеями и опытом, в классе постоянно присутствует готовность помочь товарищам, стремление найти оптимальное разделение труда и распределение ролей, дружеская критика и самокритика. В этом случае мы с полным правом можем говорить о высокой культуре межличностных отношений. Главной целью школьного обучения тогда становится осознание безграничного потенциала совместного творчества, а знания и умения начинают выступать как средства оптимизации такого рода деятельности. Учитель берёт на себя роль катализатора, то есть становится просто первым среди равных. <...> Дети, обучающиеся в классах, организованных по принципу сотрудничества и взаимной поддержки, демонстрируют несо-

мненные успехи в своём интеллектуальном и личностном росте»⁴⁵.

Утверждая, что «существует четыре основных типа моделей познавательной деятельности, имеющие выход на проблемы обучения», Дж. Брунер признавал, что «эти модели не только указывают на определённые возможные каналы воздействия на человека с целью обучения и воспитания, но и определённым образом рисуют отношения между индивидом и культурой»⁴⁶.

Первую модель Дж. Брунер называет «обучение как подражание: овладение практическими умениями». Её суть заключается в том, что «когда взрослый демонстрирует ребёнку некоторые образцы поведения с целью обучения им, он делает это с подспудной уверенностью, что (а) ребёнок не умеет этого делать и что (б) он способен перенять данный тип поведения путём прямого подражания. Кроме того, предполагается, что (в) ребёнок хочет научиться этому и (г) делает активные попытки в данном направлении. Со своей стороны ребёнок должен понимать, чего хочет добиться взрослый, какие средства он для этого использует и что предлагаемое действие в самом деле способно обеспечить достижение желаемой цели. <...> Многие практические умения передаются именно таким образом, и под чутким руководством опытного наставника ученик шаг за шагом движется к вершинам

⁴⁵ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 10–11.

⁴⁶ Там же. — С. 73.

профессионального мастерства. Опыт всегда вырабатывается путём регулярной практики, навыки оттачиваются в процессе многократных упражнений». Согласно Дж. Брунеру, «использование механизма подражания как инструмента обучения» покоится на трёх убеждениях: во-первых, «простой демонстрации достаточно для передачи опыта. Поскольку человек обладает природной способностью воспринимать и усваивать наглядную информацию». Во-вторых, «демонстрация и подражание сами по себе обеспечивают передачу социально значимой информации от поколения к поколению». И, наконец, в-третьих, «компетентность требует не столько знания и понимания, сколько наличия таланта, умений и способностей. Она является результатом практики. Объяснение как метод обучения тут практически не используется. Знания “вырастают” из навыков. Они не связаны с теорией и не требуют обращения к логической аргументации». По мнению Дж. Брунера, «если теория обучения путём простого подражания кажется вполне достаточной для традиционных обществ (хотя при ближайшем анализе дело оказывается и тут не так просто), но более развитые общества явно не ограничиваются только этим видом обучения. Отсюда — новые дидактические принципы»⁴⁷.

Вторую модель познавательной деятельности Дж. Брунер называет «обучение как процесс передачи зна-

ний от учителя к ученику». Характеризуя её, он пишет: «Дидактическое обучение обычно базируется на представлении о том, что главная задача педагога — ознакомить учащихся с фактами, принципами и правилами, которые следует заучить, запомнить и научиться применять. Обучение фактам, правилам и принципам происходит путём рассказа и объяснения. Подлежащая усвоению информация содержится в голове учителя, а также в книгах, энциклопедиях, атласах, компьютерных базах данных или других источниках. Чтение и слушание — главные каналы получения знаний. А само знание понимается как собрание фактов, положений, теорий и концепций, оформленных в виде некоторых чётких утверждений. <...> При таком подходе к обучению способности понимаются не как умения выполнять конкретные практические действия, а как лёгкость приобретения новых знаний. Соответственно они сводятся в основном к умственным способностям: вербальным, пространственным, символическим, межличностным. <...> Главное достоинство данного подхода видится в том, что появляется возможность точно зафиксировать материал, подлежащий усвоению, и таким образом разработать чёткие критерии оценки эффективности педагогической деятельности. Именно с ним связаны усилия по созданию дидактических тестов, позволяющих объективно судить о результатах обучения. <...> Но всё дело в том, что указанный вид обучения далеко не исчерпывает всех возможных

⁴⁷ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 73–75.

контекстов реальной деятельности. Несомненно, имеется немало ситуаций, где знания вполне представимы в форме объективных и строго однозначных формулировок. <...> Однако знания вовсе не сводимы только к голым фактам. Сообщить ученикам какие-то новые сведения далеко не единственная функция учителя. А когда ученик на экзамене бойко воспроизводит факты и стандартные формулировки, это ещё не значит, что он по-настоящему овладел материалом». Ставя задачу «отдать себе отчёт в том, какие следствия вытекают из данной модели в плане организации процесса обучения», Дж. Брунер предлагает следующий вариант её решения: «По сути дела, сознание ученика в этом случае берётся как чистая доска (*tabula rasa*), а знание рассматривается как кумулятивное по своей природе (новая информация расширяет уже имеющийся у человека запас знаний). Важно отметить, что самому ученику в этом процессе отводится лишь пассивная роль сосуда, который нужно наполнить знаниями. Считается, что знания усваиваются им в готовом виде, без какой бы то ни было субъективной переработки. Обучение рисуется как односторонний процесс передачи знаний от учителя к ученику, а последний выступает как объект педагогического воздействия. Если на экзамене ученик не может воспроизвести сообщавшиеся ему ранее сведения, то считается, что у него плохо развиты умственные способности. То есть вся ответственность за результаты обучения пере-

кладываются на ученика, а школа тем самым снимает её с себя»⁴⁸.

Третья модель познавательной деятельности «обучение как процесс формирования мышления», рассматривается Дж. Брунером как «попытка пересмотреть исходные позиции, сделать ученика центральным звеном всего процесса обучения». Он характеризует эту модель следующим образом: «Современный подход к мышлению <...> рассматривает ребёнка в качестве активного субъекта познавательной деятельности. Это точка зрения требует учёта стиля мышления учащихся и характера имеющихся у них представлений о мире. Подобно взрослым, дети строят некоторую модель реальности, которая помогает им организовывать свой жизненный опыт. Главная задача обучения в школе заключается в том, чтобы помочь детям сформировать более адекватную и объективную модель реальности. Наиболее интенсивно этот процесс идёт в условиях групповой дискуссии, когда ребёнка побуждают высказывать своё мнение и сравнить его с иными возможными взглядами на тот же предмет. Данный подход в отличие от предыдущего рассматривает обучение как двусторонний процесс взаимодействия между педагогом и учащимся. Каждый из них обладает какими-то взглядами и представлениями, которые заслуживают обсуждения в атмосфере взаимного доверия и сотрудничества. Именно такой обмен

⁴⁸ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 75–76.

мнениями позволяет сближать точки зрения и приходиться к взаимопониманию. Различие взглядов не исключается, поскольку связано с выбором разных исходных позиций и аспектов рассмотрения проблемы. Суждения о том, кто прав, а кто заблуждается, теряют свою абсолютную силу. Важно уметь аргументировано защищать выбранную позицию, анализировать все доводы за и против. Бывают ситуации, когда оба спорящих правы или оба заблуждаются. За ребёнком, как и за взрослым, признаётся право иметь свои взгляды и способность корректировать их в результате критического анализа. Ситуация коллективного обсуждения создаёт наиболее благоприятные условия для такой корректировки. Главная задача обучения при подобном подходе видится не в том, чтобы вооружить молодёжь знаниями, умениями и навыками, полезными для жизни, а в том, чтобы развить у них способность самостоятельно мыслить, формулировать и решать нетривиальные задачи. Как и взрослый, ребёнок имеет более или менее чёткие представления не только об окружающем его мире, но и о себе самом, о своих способностях и возможностях. Основным способом согласования между собой индивидуальных картин мира является не слепое подражание и авторитарное навязывание мнений, а свободное обсуждение и логическая аргументация. Истины рождаются в ходе дискуссии, внутри определённого текстового сообщества. Знание не существует в готовом виде, а постоянно создаётся в ходе взаимодей-

ствия людей. Применительно к образованию это значит, что здесь нужно стремиться не к единообразию мнений, а к свободному диалогу, составляющему место для самых разных интерпретаций и взглядов. Иногда говорят, что данная модель ставит учащегося в центр процесса обучения. Это не совсем верно. Просто учитель в этом случае отказывается от чисто директивного подхода, больше уважает ученика как личность. Он старается лучше понять своих учеников и найти ключ к их сердцу. Имеющийся у них запас житейских представлений вполне в духе идей Дж. Дьюи, рассматривается как некий фундамент, который можно использовать для возведения на нём более прочного здания научного мировоззрения»⁴⁹.

Четвёртая модель познавательной деятельности названа Дж. Брунером *«ребёнок как носитель знания: отношение к "объективному знанию"»*. Характеризуя её, Дж. Брунер пишет: «Если сосредоточить внимание только на субъективных представлениях и на тех способах достижения взаимопонимания, в основе которых лежит способность человека облекать свои мысли в словесную форму и вести осмысленный диалог с другими людьми, то возникает серьёзный риск упустить из виду другие факторы, оказывающие влияние на конструирование знания. К ним относятся, в частности, исторический процесс постепенного накопления знаний. Подобно тому, как система гражданского права

⁴⁹ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 76–78.

вбирает в себя прошлый опыт разрешения конфликтов, характерных для общежития людей, познавательные достижения прошлых поколений входят составной частью в систему современного научного знания. В обоих случаях налицо стремление добиться сбалансированности всей системы, заложить в её основу некоторые общие принципы, избежать произвола. И система права, и система знаний обнаруживает значительную степень устойчивости. Поправки в существующее законодательство, как правило, вносятся осторожно и небольшими порциями. То же самое имеет место и в отношении знания. Научное сообщество достаточно бережно хранит наследие прошлых поколений учёных, только изредка решаясь на коренной пересмотр традиционных взглядов». Обращаясь к проблемам педагогики, Дж. Брунер отмечает, что «уже в сравнительно раннем возрасте ребёнок осознаёт различие, пусть не всегда достаточно чёткое, между тем, что известно “нам” (лично мне, моим друзьям, родителям, учителям) и тем, что общеизвестно». Обращая внимание на «те знания, которые прошли строгий отбор, выдержали проверку временем, получали подтверждение на опыте», Дж. Брунер утверждает, что «знание — это в подлинном смысле исторический продукт». Он пишет, что «четвёртая модель ориентирует учителей на то, чтобы помочь ученикам осознать и почувствовать различие между субъективным личностным знанием и тем объективированным знанием, которое приобрело универсальный статус. Но важно не только чувство-

вать эту разницу, но и понимать, что второй тип знания уходит своими корнями в историю культуры. <...> Мы сравниваем свои собственные представления и суждения с общественно выработанными знаниями, которые прошли проверку временем. Таким способом устанавливается невидимая связь между поколениями, и мыслительная активность индивида как бы вплетается в познавательную деятельность всего человеческого рода. Но можно пойти дальше и ответить на вопрос, каким образом смутные догадки отдельных людей постепенно выкристаллизовываются и превращаются в массив коллективного опыта. <...> Четвёртая модель процесса обучения исходит из того, что в процессе “общения” с древними авторами, которые продолжают жить в созданных ими текстах, мы приобретаем для себя нечто крайне важное, что затем помогает нам лучше понимать наше время и людей, с которыми мы реально сталкиваемся и взаимодействуем». По мнению Дж. Брунера, четвёртая модель, в частности, помогает «детям выйти за рамки сугубо личных впечатлений, включить в сферу своего знания события далёкого прошлого и тем самым значительно расширить свои познавательные возможности»⁵⁰.

Проанализировав четыре указанные выше модели, Дж. Брунер подчёркивает, что «реальный процесс обучения никак нельзя свести только к одной из рассмотренных моделей. Школьное обучение строится таким

⁵⁰ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 81–84.

образом, чтобы развивать умения и способности учащихся, сообщать им знания, учить их лучше разбираться в себе и других людях. Выбирая ту или иную стратегию обучения, мы одновременно выбираем и определённую модель учащегося. А сам ученик, будучи включён в конкретную систему обучения, со временем сам начинает воспроизводить именно данную модель. В педагогике цели и средства оказываются тесно связанными между собой. Обучение всегда выступает как активный инструмент формирования личности человека. Именно с этим связана его важнейшая социальная функция»⁵¹.

⁵¹ Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьева. М.: Просвещение, 2006. — 223 с. — С. 84.

Время показало, что педагогические идеи Дж. Брунера, опиравшегося на подходы как когнитивной, так и культурно-исторической психологии, способствуют продуктивному решению многих актуальных проблем теории и практики современного образования. Педагогика Дж. Брунера позволяет в полной мере органично соединить воспитание и обучение активного, внутренне свободного, ответственного человека с развитием его способности успешно жить в обществе, эффективно сотрудничать и взаимодействовать с другими людьми, следовать принятым культурным традициям, осваивая накопленный социальный опыт, творчески перерабатывать и обогащать его.

Литература

1. Асмолов А.Г. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии. М.: Смысл, 2002. — 480 с.
2. Астапенко Е.В. Идеи когнитивизма в современном американском образовании // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». 2015. № 1. — С. 199–204.
3. Астафьева Е.Н. XIII Международная научная конференция «Историко-педагогическое знание в начале III тысячелетия: обсуждение проблемы педагогических институций // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2017. № 4 (14). — С. 55–59.
4. Астафьева Е.Н. Актуальные проблемы методологии историко-педагогических исследований: Итоги VI национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2018. № 2 (16). — С. 54–57.
5. Астафьева Е.Н. Восхождение к истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 4. — С. 57–62.
6. Астафьева Е.Н. Инновации и традиции в педагогическом прошлом и настоящем // Инновационные проекты и процессы в образовании. 2019. № 6. — С. 41–45.
7. Астафьева Е.Н. Познавательный и образовательный потенциал истории педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2016. № 2. — С. 59–62.
8. Астафьева Е.Н. Постигая историю педагогики. К итогам Третьего Национального форума российских историков педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2015. № 2. — С. 59–62.

9. Астафьева Е.Н. Теоретическое постижение педагогического наследия прошлого // Academia. Педагогический журнал Подмоскoвья. 2018. № 4. — С. 36–39.
10. Бессарабова И.С. Педагогические взгляды Джерома Брунера в контексте Американского образования (50–90-е годы). Автореф. дисс. ... к.п.н. Волоград, 2000. — 26 с.
11. Бессарабова И.С., Воробьев Н.Е. Джером Брунер — педагог, учёный, личность (к 100-летию со дня рождения) // Педагогика. 2015. № 10. — С. 88–96.
12. Бирич И.А., Панченко О.Г. Рубежи западной философии образования // Высшее образование для XXI века: VI международная научная конференция. Москва, 19–21 ноября 2009 г.: Доклады и материалы. Секция 6. Высшее образование и мировая культура / отв. ред. Вл. А. Луков, Н.В. Захаров. М.: Московский гуманитарный университет, 2009. — С. 14–26.
13. Брунер Дж. Культура образования / пер. Л.В. Трубицыной, А.В. Соловьёва. М.: Просвещение, 2006. — 223 с.
14. Брунер Дж. Процесс обучения / пер. с англ. О.К. Тихомирова. М.: АПН РСФСР, 1962. — 84 с. URL.: <http://author-club.org/files/classiki/>
15. Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. — 413 с.
16. Воробьев Н.Е., Бессарабова И.С. Проблемы интеграции культуры и образования в педагогических трудах Джерома Брунера // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2005. № 1 (10). — С. 108–113.
17. Выготский Лев Семёнович. URL.: <http://mpgu.su/scientists/vyigotskiy-lev-semenovich/>
18. Гарднер Г. Джером Сеймур Брунер (1915) // Пятьдесят современных мыслителей образования. От Пиаже до наших дней / пер. с англ. С.И. Деникиной. М.: ВШЭ, 2012. — С. 153–162.
19. Двойнин А.М. Классику мировой психологии Джерому С. Брунеру — 100 лет // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 20. № 4. — С. 104–107.
20. Дж. С. Брунер (1915–2016) // Экспериментальная психология. 2016. Т. 9. № 2. — С. 122.
21. Джером Брунер: исследование разума. URL.: <https://www.topcrop.ru/persons/dzherom-bruner-issledovanie-razuma.html>
22. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир (фрагменты из работ разных лет) / пер. М. Чередниченко, Ю. Турчаниновой, Э. Гусинского. М.: Просвещение, 2006. — 160 с.
23. Исследование развития познавательной деятельности / под ред. Дж. Брунера, Р. Оливер, П. Гринфилд / пер. с англ. М.П. Лисиной. М.: Педагогика, 1971. — 392 с.
24. Кларин М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта: монография. М.: Луч, 2016. — 640 с.
25. Корнетов Г.Б. Исторический и педагогический аспекты истории педагогики // Известия РАО. 2016. № 2. — С. 108–12.
26. Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть I. Первая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. 2012. № 3. — С. 79–101.
27. Корнетов Г.Б. История западной педагогики в XX столетии (Часть II. Вторая половина XX века) // Историко-педагогический журнал. 2012. № 4. — С. 107–121.
28. Корнетов Г.Б. История педагогики за рубежом с древнейших времён до начала XXI века: монография. М.: АСОУ, 2013. — 436 с.
29. Корнетов Г.Б. История педагогических идей // Психолого-педагогический поиск. 2015. № 4. — С. 197–204.

30. Корнетов Г.Б. Образование и педагогические учения в истории России: монография. М.: АСОУ, 2017. — 172 с.
31. Корнетов Г.Б. Педагогика как история педагогики // Academia: Педагогический журнал Подмосковья. 2014. № 1. — С. 58–63.
32. Корнетов Г.Б. Развитие педагогики на Западе в XX столетии: монография. М.: АСОУ, 2011. — 144 с.
33. Корнетов Г.Б. Теория истории педагогики. М., 2013. — 460 с.
34. Познание педагогического прошлого: концептуальные подходы, методы изучения, исследовательская проблематика: монография: в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2018. Т. 2. — 264 с.
35. Постигение педагогической культуры человечества: монография: в 2 т. / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2010. Т. 2. — 248 с.
36. Сафронова И.А. Классики в образовательной мысли XX века // Вопросы образования. 2007. № 1. — С. 296–303.
37. Эволюция практики образования и педагогической науки в прошлом и настоящем: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. М., 2018. — 360 с.