

Модернистский и постмодернистский дискурсы в дидактике США

Григорий Данилович Дмитриев, академик Академии педагогических и социальных наук РФ, профессор, доктор педагогических наук

Слово «постмодернизм» приобрело необычайно широкую популярность и употребление в современном мире. В качестве специфического менталитета постмодернизм, по справедливой оценке профессора И.П. Ильина, «стал осмысливаться как выражение «духа времени» во всех сферах человеческой деятельности: искусстве, социологии, философии, науке, экономике, политике и проч.»¹. Полагаю, что автор интересной книги, в которой даётся глубокий анализ этого направления общественной мысли, среди «проч.» имел в виду образование и педагогику, которых не назвал то ли в силу незнания их альянса, то ли из-за обширности и многоплановости данного дискурса. Действительно, интерес к постмодернизму среди учителей, научных работников, работников системы образования, аспирантов и студентов огромен, о чём я могу судить по опыту своей многолетней работы в США и анализу американской педагогической литературы. К такому же выводу, но только применительно к Европе, приходит и Б.Л. Вульфсон в своей книге «Стратегия развития образования на пороге XXI века» (М., 1999).

Некоторые исследователи утверждают, что постмодернизм уходит корнями в начало XX века, когда «дух времени» перемен впервые проявился в кризисе рациональной традиции Запада. Если это так, то одним из ярких примеров постмодернизма и иррационализма может послужить российская архитектура того времени. Я имею в виду Дом приёмов Правительства Российской Федерации на Новом Арбате (бывший Дом дружбы), в котором поразительным образом смешаны различные архитектурные стили всех времён и эпох и столь красочно проявляются эклектика, ирония, игра и воображение создателя, свойственные постмодернизму. Бедная маман Саввы Морозова, построившего сей особняк в стиле декаданс, не предвидела, что причуда её сына будет пользоваться успехом, а спустя почти столетие станет даже знаковым явлением благодаря постмодернистам. Иначе она бы не сказала после того, как познакомилась с творением своего сы-

на: «Савва, раньше только я знала, что ты дурак, но теперь об этом узнает вся Москва».

Позволю себе привести пример из новейшей истории, который подтверждает, что постмодернистский «дух времени» проник в область образования. Недавно аспирант нашего педагогического колледжа в Университете Южной Джорджии защитил диссертацию о постмодернистской кулинарии, а точнее об отражении постмодернистской перспективы в содержании учебных программ по подготовке кулинаров. В качестве иллюстрации результатов своего исследования он представил для дегустации своё постмодернистское блюдо — «фьюжн» (fusion — соединение, а «fusion cuisine» — смешанная кухня). Это было некое слияние двух великих кулинарных школ — китайской и французской. Отведав этой мешанины, я понял, что подобная еда не для меня, ибо курица, приготовленная аспирантом по-пекински под французским трюфельным соусом, уж больно напоминала отведенное как-то в Мексике традиционное национальное блюдо потомков ацтеков «курица в шоколаде». Для этих двух блюд из курицы — «фьюжн» и мексиканского — нужен особый постмодернистский вкус, не под стать моему, взращённому на раздельном потреблении куриного мяса и шоколада. Хотя не отрицаю, что кухня «фьюжн» имеет право на существование, ибо всё возможно в век постмодернизма. В постмодернизме, как говорят американцы, «всё сойдёт» («Anything goes»).

Коль скоро постмодернизм выступает в качестве антипода модернизму, хотелось бы кратко остановиться на последнем. Согласно постмодернистам, эпоха модернизма длилась с начала Ренессанса 1450-х годов по 1950-е годы, т.е. приблизительно 500 лет. В это время, как известно, происходило образование различного рода мировых структур: колониальных систем, союзов государств, идеологических блоков и международных организаций, социалистического лагеря. «Дух времени» той эпохи характеризовался также картезианским бинарным и дуалистическим мышлением, рациональным и структурно-позитивистским объяснением действительности, созданием авторитетов и структурных иерархий власти и властных отноше-

¹ Ильин И.П. Постструктурализм. Деконструктивизм. Постмодернизм. Москва, 1996. С. 202.

на. Иначе она бы не сказала после того, как познакомилась с творением своего сы-

ний в экономике, политике, обществе и семье, а также иерархий нравственно-эстетических ценностей, кодексов поведения, законов, предписаний и правил. В области школьного образования модернизм одновременно создал жёсткую управленческую структуру и систему передачи знаний и внедрения одобренных властями ценностей, построил школы-«паноптикумы» (в терминологии французского постмодерниста М. Фуко) с жёсткой регламентацией, контролем, наказанием и угнетением и с полным равнодушием к природе, потребностям, интересам и озабоченностям школьников. Те, кто был у власти в период модернизма, монополизировали право на знание и истину, а посему использовали свой политический, финансовый и административный ресурс, а также дидактический дискурс в качестве, говоря словами профессора Д.А. Джекобсена, «принуждающей силы» («coercive force»)² в вопросах определения содержания школьного образования. Что же касается теории содержания образования, то её авторы-авторитеты в лице, например, Р. Тайлера лишь обслуживали этот заказ модернизма для школы, стремясь создать один универсальный дидактический дискурс и отвергая альтернативные подходы.

Несмотря на декаданс в искусстве и архитектуре в начале XX века, который отдельные исследователи называют «ранним постмодернизмом», парадигматический сдвиг «духа времени» от модернистского к постмодернистскому произошёл после 1950-х годов, когда начался крах колониальных систем и безраздельного господства Запада. Пришло глубокое осознание несостоятельности рациональности, индивидуализма и капитализма в решении проблем постиндустриальной эпохи человечества; ослабло влияние христианства и возросло воздействие на духовную жизнь незападных, главным образом восточно-азиатских культур; стали очевидными рост демократии и самосознания людей и забота в первую очередь о правах человека, а не об интересах государства.

Жёсткость управленческих структур, давление и предписание сверху, диктат и стремление к универсализму, которыми характеризовался старый модернистский дискурс в образовании, привели к тому, что тот перестал быть востребованным в новом постмодернистском педагогическом мире. Он вызвал к жизни необходимость реконцептуализации, пересмотра прежних подходов к решению накопившихся и появившихся новых проблем, поэтому интеллектуальные круги США стали дистанцироваться от прежних традиций. «Позиционировать себя частью модернизма, который находится в закате, — значит продолжать защищать веру в рациональность, точную науку и основанную на них че-

ловеческую волю к изменению и управлению. Примеров результатов модернизма достаточно: Освенцим, Хиросима, Май Лай, Три Майл Айленд и Чернобыль. Мечты модернизма неплохие, но суть не в этом. Суть в том, что результатов либо нет, либо они настолько противоречивы и ничтожны, что они говорят об узких границах рациональности и устаревших возможностях модернистских категорий и защищающих их институтов», — пишет известная постмодернистка П. Лэтер, проявляя далее преждевременную и категоричную, на мой взгляд, оценку состояния модернизма: «Парадигма модернизма выдохлась и создала аффективное пространство безысходности. Модернистский контроль с помощью знаний лопнул, провалился по мере того, как границы между идеологией и точной наукой стали разрушаться»³.

Можно, конечно, не соглашаться с оценкой «выдохнувшихся» и «лопнувших» модернистских традиций, данной П. Лэтер. Ведь налицо создание транснациональных взамен национальных корпораций на мировом рынке, появление новых блоков вместо распавшихся, например, Европейского Союза и НАФСА, а также укрепление и расширение старых, кроме того, замена военной структуры угнетения бывших колоний на экономическую, идеологическую, культурную и образовательную формы, стремление навязать миру одну модель демократии и создать однополярный мир. Однако невозможно не заметить те огромные трансформации в технологии, информатике, сознании человечества и в развитии демократии, которые произошли за последние полстолетия, требующие нового осмысления многих вопросов человеческого бытия. И одними из первых, кто предложил новые подходы в решении проблем, были постмодернисты и, прежде всего, постмодернисты Западной Европы, а затем и Северной Америки.

Следует также отметить, что падение социалистической системы придало новые силы и энергию постмодернизму. Разрушена ещё одна структура. В начале 1990-х годов кумиром американских постмодернистов были лидеры «бархатных» революций типа В. Гавела, утверждавшего, что «конец коммунизма принёс конец не только XIX и XX векам, но и всей модернистской эпохе в целом»⁴. К сожалению, социализм, или коммунизм в западной терминологии, который имел во многом те же культурные черты, например, власть бюрократии, что и западный капитализм, не привёл к решению

² **Jackobsen D.A.** (2003). *Philosophy in classroom teaching: Bridging the gap*. Upper Saddle River, N.J.: Prentice Hall, p. 13.

³ **Lather P.** *Getting smart: Feminist research and pedagogy with/in the postmodern*. New York: Routledge.

⁴ **Havel V.** (1992, March 1). *The end of the modern era*. *New York Times*, 141 (48,892), p. E15.

проблем истинного благоустройства жизни человека, потому что сводил все решения к одному знаменателю на основе централизованного планирования и контроля со стороны одной партии, какую бы «направляющую», «руководящую», «советательную» или «подсказывающую» роль она себе ни отводила. Однако если уважаемый В. Гавел против модернизма с его централизованными системами и структурами, то остаётся непонятным, почему же он так стремительно повёл свою страну в другую централизованную систему — НАТО и Евросоюз, сознательно отказавшись от любимого им постмодернистского подхода к сохранению своей культурной идентичности, традиций, национального чешского дискурса и даже чешской кронь? Но этот вопрос выходит за рамки данной статьи.

Хотя американские постмодернисты опираются в основном на своих западноевропейских единомышленников, заимствуют и цитируют их идеи, некоторые консерваторы в США всё же склонны обвинять в росте постмодернистских веяний эмигрантов из бывших социалистических стран, заполнивших, по их мнению, кафедры социальных и гуманитарных наук в университетах США, что может вызвать только улыбку. Правда, улыбку вызывают их обвинения сейчас, спустя время, но несколько лет назад, на одном педагогическом форуме, когда они звучали в моём присутствии, мне было не до улыбок. Стоит, однако, заметить, что хотя число преподавателей из бывших соцстран в американских вузах за последние десять лет действительно существенно возросло и все они, как правило, прошли марксистскую школу, но, по моим наблюдениям, эти эмигранты не принимают марксизм ещё в большей степени, чем сами американцы-традиционалисты. Правда, эмигранты с большей готовностью принимают марксистские идеи, если они поданы под соусом реконцептуализма или критической педагогики, а не советского варианта марксистской

практики или марксизма, который господствовал в их странах.

Однозначное определение постмодернизма отсутствует, точно так же, как нет ответа на вопросы: а исчез ли модернизм на самом деле? Действительно ли наступила эпоха постмодернизма или постмодернизм это лишь плод воображения интеллектуальной элиты? Если постмодернизм уже идёт по

Земле семимильными шагами, как утверждают некоторые восторженные его поклонники, то вошёл ли он уже во все сферы жизни человечества, во все страны или он вершит суд лишь в некоторых из них?

О том, что постмодернизм всё же нарождающееся явление в теории и практике американского содержания образования, свидетельствует не только наличие многих реликтов модернизма в них, но и даже неуверенность самих постмодернистов, прослеживающаяся в написании слова «постмодернизм». Некоторые американские исследователи данного направления пишут «пост-модернизм» через дефис, чтобы подчеркнуть переходной период от модерна к пост-модерну, а также для того, чтобы отметить двойственную суть постмодернистского движения, находящегося ещё как бы между прошлым и настоящим, потому что модернизм ещё силен в американском образовании. Отсутствие дефиса должно свидетельствовать о полном окончании модернизма и господстве лишь одного, постмодернистского, мировосприятия. Кроме того, последний, как более поздний вариант словосочетания, используется для деконструкции понятия «пост-модернизм», чтобы подчеркнуть вариативность его понимания или даже завершённости переходного периода. Встречается также словосочетание «(пост)модернизм». Однако, как считает мой коллега по кафедре профессор Дж. Уивер, один из авторов книги о (пост)модернистском видении естественно-научного образования, такое написание можно применять лишь к некоторым областям содержания образования, в частности, к естественно-научному, ибо естественники всегда стремятся к поиску точности и определённости, к универсальным законам, обобщениям и к сведению всего сложного к простому в то время, как истинный постмодернизм сводится к неопределённости, множественности и частности. Следовательно, заключает он, естественные науки всегда будут модерными⁵.

Об отсутствии единства говорит и известный педагог постмодернистской ориентации У. Долл, который пишет, что пока ещё «несмотря на усилия популяризаторов и пиарщиков, нелегко дать определение постмодернизму. Вместе с тем, конечно, предпринимаются попытки как-то охарактеризовать это направление мысли»⁶. Попытку предпринимает и У. Пайнар в своей книге «Содержание образования: к новым идентичностям»⁷. Он относит этот термин к социальным условиям и общественной практике. Д. Гриффин, Дж. Кобб, М. Форд, П. Гунтер и П. Окс тоже внесли свою лепту и описывают постмодернизм как «многослойный настрой, а не набор каких-то общих доктрин»⁸, а К. Дженкс вообще отрицает любую воз-

⁵ Weaver J. (2001). Introduction. In Weaver, J., Morris, M. & Appelbaum, P. (Post)Modern science (education): Propositions and alternative paths. New York: Peter Lang Publishing.

⁶ Doll W. (2001). A post-modern perspective on curriculum. New York: Teachers College Press.

⁷ Pinar W. (Ed.). (1999). Curriculum: toward new identities. New York: Garland Publishing, Inc.

⁸ Griffin D.R., Cobb J., Ford M.P., Gunter P., & Ochs P. (1993). Founders of constructive postmodern philosophy: Peirce, James, Bergson, Whitehead, and Hartshorne. Albany: N.Y.: SUNY Press.

возможность дать ему определение, так как постмодернизм постоянно растёт и развивается⁹. Из сказанного следует, что в стане постмодернистов нет согласия в том, что это за явление — постмодернизм — и нужно ли вообще давать ему определение, коль скоро всё в мире течёт и изменяется. А так как любой термин есть социальный и индивидуальный конструкт, то, следовательно, определений постмодернизма может быть неограниченное множество, и чем больше определений, тем полнее будет раскрыта суть явления.

Коль скоро нет единого определения, то концептуально суть постмодернизма можно попытаться понять посредством терминов, которыми его сторонники описывают себя. Основные из них: эклектицизм, деконструкция, множественность, инаковость, инклюзивность всех участников, художественное восприятие действительности, междисциплинарность, плюрализм, многокультурность, метарассказ, интерактивность, неопределённость, незавершённость, открытость, диалог, сомнение, мистичность, вариативность содержания образования, разделение властей, перераспределение властных отношений, индивидуальное построение знаний, постоянно нарождающийся характер содержания образования и другие.

Пожалуй, наиболее полный и целостный подход к пониманию постмодернизма предлагает известный американский профессор П. Слэттери, автор многочисленных публикаций по вопросам этого нового дискурса в педагогической и социальной жизни страны. Чтобы лучше понять феномен постмодернизма, он предлагает рассматривать его с точки зрения различных перспектив, что, в общем, значительно помогает разобраться в его сути. Во-первых, постмодернизм может быть понят как нарождающийся исторический период, который выходит за рамки промышленной и технологической эры; во-вторых, как современный стиль в искусстве и архитектуре — эклектический, калейдоскопический, ироничный и полный аллегории; в-третьих, как социальная критика экономических и политических систем, таких, как капитализм и социализм; в-четвёртых, как философское движение, которое стремится показать внутренние противоречия господствующих метарассказов путём деконструкции модернистских понятий истины, языка, знаний и власти; в-пятых, как метод культурного анализа, который критикует негативное влияние модернистской технологии на человеческую психику и окружающую среду, продвигая строительство целостного и экологически здорового глобального сообщества; в-шестых, в качестве радикального бескомпромиссного эклектицизма и двухголосового дискурса, который принимает суть явления, но и в то же время

критикует его, потому что и прошлое, и будущее достойны как чести и признания, так и уничтожения и отвержения, и они являются продуктами человеческой конструкции и деконструкции; в-седьмых, как движение, которое стремится выйти за рамки материалистической философии модернизма; в-восьмых, как признание и чествование инаковости (otherness), особенно с точки зрения расовой и гендерной перспектив; в-девятых, как исторический период, отмеченный революционной сменой старой модернистской парадигмы новой, которая выходит за рамки основных понятий, способов действий и космологии; в-десятых, как экологическое и экуменическое мировоззрение, лишённое навязчивой идеи доминирования и контроля; и, наконец, в-одиннадцатых, постмодернизм может рассматриваться как постструктуральное движение, направленное на децентрализацию управленческой структуры и создание такой ситуации или стиля жизни, при котором отсутствует какой-либо руководящий центр или центральная идея, а внимание общества обращено также и на маргинальность и пограничные области жизни человечества¹⁰.

Приведу ещё одно развёрнутое описание этого нового дискурса, данное Центром за создание постмодернистского мира, который находится в Калифорнии. Призывая человечество выйти за рамки модернистских идеологий и эпистемологий, центр определил следующие черты, которыми должно характеризоваться созидание постмодернизма: 1) пост-антропоцентрический взгляд на жизнь в гармонии с природой, а не отделение от неё, которое ведёт к желанию контролировать и эксплуатировать её; 2) пост-конкурентное качество отношений, основанное на сотрудничестве, а не на индивидуализме и угнетении человека человеком; 3) пост-милитаристская вера в то, что любые конфликты могут быть разрешены путём мирных переговоров; 4) пост-патриархальное видение общества, в котором вековое религиозное, социальное, политическое и экономическое подчинение женщин будет заменено социальным устройством, основанным на равенстве «фемининного» и «маскулинного»; 5) пост-евроцентристский взгляд, в котором ценности и практики европейской традиции не будут считаться более высокими по отношению к другим традициям и не будут навязываться им, а право на мудрость других культур будет уважаться; 6) пост-научная вера в то, что естественные науки обладают одним — и не исключительным — из методов познания и что в мире существуют также и

⁹ Jencks C. (Ed.). (2002). *The Post-modern reader*. New York: St. Martin's Press.

¹⁰ Slattery P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland Publishing, Inc., p. 15–16.

другие моральные, религиозные и эстетические этимологии с большими возможностями в открытии истин, поэтому они тоже должны быть в центре мировосприятия и общественной политики; 7) пост-дисциплинарное понятие научных исследований, включающее экологически взаимосвязанный взгляд на космос вместо механистического взгляда модернистского инженера на контроль за Вселенной и 8) пост-националистический взгляд, в котором индивидуализм и национализм будут заменены на планетарное сознание, озабоченное, прежде всего, благосостоянием Земли и всех сообществ и индивидов, населяющих её¹¹. Как целостный подход Слэттери, так и характеристики упомянутого Центра дополняют друг друга и создают общую картину постмодерна, из которой видно, что постмодернизм вбирает в себя очень многое из общечеловеческих ценностей, которые всегда находились в центре различных дискурсов, но, как свидетельствует история, не всегда смогли удачно осуществиться. Кто знает, может постмодернизм ждёт более удачная судьба...

Следует также отметить, что с началом нового тысячелетия для многих постмодернизм стал радикальной традицией и радикальным дискурсом в борьбе против консервативного курса Буша-младшего и его «сострадающего консерватизма» («compassionate conservatism»), ничем, по сути, не отличающегося от традиционного; против постоянно пребывающего в воинственном состоянии религиозного фундаментализма (в американских медиа и в менталитете многих американцев он ассоциируется в последние годы исключительно с исламом, порождая мифы, предубеждения и стереотипы о нём), растущей корпоратизации Америки и её наступления на сферу образования, а также против милитаризма.

Применительно к теории содержания образования и к практике разработки содержания образования постмодернизм проявляет огромный интерес, прежде всего, к вопросам власти и контроля над их содержанием. Американские постмодернисты У. Айер, М. Эппл, Х. Арендт, Н. Бурбулес, Г.-Г. Гадаймер, Д. Гриффин, М. Грумет, Дж. Гэриксон, У. Долл, Г. Жиру, Дж. Кинчелоу, П. Клор, Дж. Макдональд, П. Маклеран, Дж. Миллер, М. Моррис, Дж. Пагано, У. Пайнар, Д. Перпель, У. Рейнолдс, Дж. Сиэрс, П. Слэттери, Ш. Стэйнберг, П. Таубман, У. Шуберт и другие испытывают влия-

ние бразильского педагога марксистской ориентации П. Фрэйра, французов Ж. Делюза, Ж. Дерриды, Ю. Кристевоу, Ж.-Ф. Лиотара,

М. Фуко, итальянца А. Грамши, канадцев Ф. Коннелли, Д. Клэндинин, Макса ван Манена и Тэда Ауоки и исходят из того, что необходимо преодолеть модернистское понимание разделения власти и властных функций и пересмотреть ту огромную роль, которую играет институциональная структура в сфере образования благодаря теории бюрократии Макса Вебера, взятой на вооружение правящей элитой. Предлагая отобрать власть у бюрократии, они выступают не за передачу власти в одни руки, одной партии, одному классу или социальной группе, а за демократическое её разделение (empowerment, sharing power) с широкими слоями общества и, прежде всего с учителями, учениками, родителями и общественностью. При этом речь идёт о разделении властных полномочий на всех уровнях — от общего уровня «социум — школа» до конкретного уровня «учитель — ученик». Исходя из того, что в период модернизма властвовал один теоретический дискурс, постмодернисты призывают к отказу от поисков универсальной теории содержания образования в пользу её множественности.

В центре исследований вопроса о власти находится дискуссия об источниках власти. Так, постмодернисты марксистской ориентации, например, П. Маклеран, Г. Боулес, С. Джинтис, придерживаются экономического детерминизма и теории классовой борьбы и выступают против гегемонии класса капиталистов в определении сути, функций и целей содержания образования. Близкий к ним Г. Жиру полагает, что в основе борьбы за власть над образованием лежит стремление правящей элиты осуществить культурное воспроизводство существующих в обществе структур и ценностей для закрепления статус-кво с помощью школы. Некоторые американские постмодернисты вслед за П. Фрэром видят источник власти в знаниях и образовании и разрабатывают очень интересные подходы к разделению власти в образовании. Странники М. Фуко исследуют личностный характер власти. Феминисты(ки) же выступают против гегемонии мужского дискурса и мужского шовинизма, а теологи и атеисты — против религиозного метанарратива.

Мне близка и вполне понятна озабоченность постмодернистов проблемами демократизации управления и контроля за содержанием образования. Но действительно ли передача власти и властных функций учителям, школьникам и родителям поможет преодолеть современный кризис в образовании, сопровождаемый низким качеством знаний, насилием, деперсонализирующей системой оценки знаний с помощью стандартизированных тестов, стагнацией содержания образования, разваливающейся порой инфраструкту-

¹¹Center for a Postmodern world. (2000). Position paper on postmodernism. Claremont, CA: Claremont Graduate School of Theology.

рой, эмоциональной изношенностью учителей, деморализацией обслуживающего персонала и безнадежностью в том, что образование может служить средством улучшения жизни и реализации молодыми поколениями своей «американской мечты» без системных изменений, я, как выздоравливающий от марксизма, не готов дать утвердительный ответ¹².

«Кто платит, тот и заказывает музыку» — эта поговорка применительно к образованию всегда означала: тот, кто у власти, тот и определяет цели образования. Цели образования задают курс реформы и содержания новых книг, пособий, программ, учебных видео, CD и DVD, что означает для элиты сохранение контроля над образованием, а также многомиллиардные заказы и прибыли частным компаниям¹³. В своих попытках убрать или снизить влияние власти капитала, истеблишмента и бюрократии на цели и содержание образования постмодернизм приглашает учителей отказаться от выработанного «условного рефлекса на содержание образования» (в терминологии П. Слэттери) как набора общих целей, конкретных целей, планов уроков и результатов обучения и взглянуть на него как на нечто неопределённое, эстетическое, автобиографическое, интуитивное, эклектическое и мистическое. У постмодернистского образования нет заранее определённых общих целей и стандартов и тем более бихевиористских конкретных целей или заранее определённых результатов обучения. Содержание образования для них — это постоянно, вплоть до каждого урока, обновляющееся, нарождающееся, возникающее, проявляющееся и изменяющееся явление. Об этом также пишут А. Орнштейн и Ф. Гункинс: «Модернизм воспринимает мир как познаваемую механическую машину, в то время как постмодернизм определяет мир как нечто ещё только нарождающееся, текущее, хаотическое, открытое, интерактивное. Мир находится в процессе становления, поэтому для нас содержание образования тоже проявляющееся понятие, которое никогда нельзя будет чётко определить»¹⁴. Интерес к целям образования в США, обучения в школе и конкретным целям урока в модернистский период достиг наивысшего внимания. Конгресс США, президент, а также влиятельные элитные круги всегда задавали тон в их определении, а ангажированные истеблишментом учёные истратили тонны бумаги на их описание, составление известных таксономий и разработку их психологических основ, из которых наиболее прочно закрепилась бихевиористская теория, вызывающая справедливое возражение со стороны постмодернистов. «Педагоги в постмодернистском лагере ни при каких условиях не будут сторонниками бихевиористских целей, — пишут в своём учебнике для студен-

тов педагогических вузов «Содержание образования — основы, принципы и вопросы» А.С. Орнштейн и Ф.П. Гункинс. — Некоторые из них даже возмутятся, если кто-нибудь скажет, что мы должны иметь хотя бы общие цели. Любые цели для них обозначают конец познания, а в современном нарождающемся мире, в образовательном деле с его процессом развития, диалога, исследования, трансформации, мы не можем заранее знать, какими будут цели. Некоторые теоретики-постмодернисты утверждают, что цели, будучи внешней силой по отношению к ученику, не имеют права определять, что учащиеся должны знать, как они должны проявлять свои знания и какие умения они должны развивать. Это не обозначает, что образование — бесцельно. Действительно, у него есть цель так же, как, например, у какого-нибудь путешествия, в котором не определяются мельчайшие детали пути и уровень конкретных умений ориентироваться на местности. Мы определяем намерения или — что более важно — приглашаем самих учащихся определить, как они намереваются совершить путешествие. Тогда у ребят остаётся выбор и возможности вести переговоры с учителем по поводу того, каким будет их учение и на каком уровне умений. Намерения многих теоретиков в том и состоит, чтобы предоставить самим учащимся возможности самостоятельно изучать, исследовать и испытывать неопределённости»¹⁵. Для У. Пайнера, М. Грумет, У. Рейнолдса и других со-

¹² Российскому читателю может показаться, что эта характеристика взята из работы какого-нибудь советского компаративиста времён живого Политбюро, но на самом деле массовое (но не частное) образование в США действительно имеет многие из отмеченных кризисных явлений. Именно из-за них мы несколько лет назад перевели нашу дочь из публичной в частную школу. Ситуация с массовой школой с тех пор существенно не изменилась. Меня поражает, насколько некоторые российские педагоги, приезжающие и даже прожившие несколько лет в США, порой не замечают последствия влияния этого кризиса. Вероятно, это происходит из-за более сытой американской жизни, аккуратно подстриженных лужаек на кампусе, хороших дорог и домов (часто их маршрут не проходит через трущобы), большого количества компьютеров и знаменитой американской улыбки. А также из-за нежелания понимать некоторые кризисные явления, ибо они гораздо сильнее потрясли Россию за постсоветские годы («нам бы их, американцев, проблемы!»). Правда, следует отметить, что, когда американцы употребляют слово «кризис», они имеют в виду серьёзные проблемы, а не предреволюционную ситуацию. На самом деле частое упоминание о кризисе позволяет привлечь внимание властей и общественности к проблемам образования.

¹³ Подробный анализ целей школьного образования в США в XX веке см. в моей книге «Критический анализ дидактической мысли в США». М.: Педагогика, 1987.

¹⁴ **Orenstein A.C. & Hunkins F.P.** (2003). Curriculum — foundations, principles, and issues. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, p. 188.

¹⁵ **Ornstein A.C., Hunkins F.P.** (2003). Curriculum — foundations, principles, and issues. 3rd ed. Needham Heights, MA, p. 277.

держание образования должно фокусироваться на внутреннем опыте ученика, а не на внешних учебных целях. Цели должны проявляться или появляться в ходе учебного процесса. Причём выдвигать их имеет право, прежде всего, ученик, а не учитель, который может лишь предложить свои цели для совместного рассмотрения в ходе диалога и переговоров. Как и Дж.Дьюи в начале прошлого века, постмодернисты выбирают опыт в качестве источника содержания образования, однако если классик американской педагогики ограничивал опыт в основном прагматическими целями приспособления к жизни, то постмодернисты рассматривают это понятие гораздо шире — с экзистенциалистской позиции самореализации личности.

В своей аргументации американские постмодернисты широко используют модернистский опыт социализма, чтобы убедить педагогические массы в том, что эклектицизм в принятии решений, в содержании образования, в его оценке эффективнее любого централизма и одномерности. Например, для П. Слэттери, параллель между централизованной системой социалистического способа управления содержанием образования и модернистской концепцией развития содержания образования (*curriculum development*) в США абсолютно «безошибочная», потому что как та, так и другая характеризуются тоталитарной структурой власти, поддерживаемой преданной бюрократией.

Ещё один из ключевых вопросов постмодернизма — вопрос о соотношении школы и политики. Для многих ответ на этот вопрос однозначен: образование никогда не бывает политически нейтральным. «Сегодня ни один серьёзный учёный в области теории содержания образования не будет утверждать, что школы, в общем, и содержание образования, в частности, политически нейтральны, в то время как для педагогической литературы до 1970-х годов было типичным признавать политическую нейтральность содержания школьного образования»¹⁶. Мне остаётся сказать, что, по сути, сказанное сегодня У. Пайнаром, У. Рейнолдсом, П. Слэттери и П. Таубманом — это то, о чём советским педагогам всегда напоминали партийные документы и марксистский дискурс, когда речь шла о буржуазном образовании. И в этом марксистская оценка была верной, ибо «холодная война» и одно

из её проявлений в США — маккартизм — делали небезопасным признание американскими учёными этого факта. Сегодня актуальный для постмодер-

нистов вопрос «Чьим интересам служит содержание образования?» не вызывает политических возражений. «Критические постмодернистские учителя не являются политически нейтральными, — пишет другой известный постмодернист Дж. Кинчеллоу¹⁷. Для него постмодернистское видение образования основано на том, что он называет «постформальное мышление», основная черта которого — «производство своих собственных знаний» (а это уже во многом противоречило политическим установкам в бывшем Союзе). Учитель с постформальным мышлением помогает ученикам не воспроизводить чьи-то знания, а производить свои собственные. Он помогает ученикам заново интерпретировать свою жизнь, открывать в себе новые возможности, силы и таланты и самореализовать свой потенциал, видеть связь между абсолютно противоположными вещами (он называет это метаморфическим познанием); связывать логическое и эмоциональное в обучении; рассматривать факты не изолированно, а как часть общего; развивать эмпатию; контекстуализировать содержание образования; понимать взаимодействие между частным и общим; выходить за границы упрощённого понимания причинно-следственных связей; рассматривать мир в виде текста, который нужно интерпретировать, а не объяснять; устанавливать связи между разумом и экосистемой.

Несправедливые властные отношения ведут к угнетению и эксплуатации человека человеком. Многие постмодернисты в американской педагогике рассматривают этот вопрос не столько с социальных и экономических позиций, сколько с личностных и культурных, исследуя, например, гендерное, семейное, религиозное, языковое и психологическое угнетение. Примером гендерного угнетения может служить стереотипирование девочек как менее способных, нежели мальчики, к изучению математики и физики. Или: будучи угнетёнными учителем посредством языка общения («тупица», «не можешь понять простую истину» и другие подобные слова, которые неоднократно мы слышим в школе, а кроме слов, есть ещё и соответствующие негативные эмоции), ученики могут развить нерешительность и робость, самоугнетать себя, переставая верить в свои силы. Безусловно, постмодернисты заслуживают похвалы, ибо видят задачу в том, чтобы помочь ученику освободиться от угнетающих образование сил, добиться реализации своих возможностей и способностей и в конечном итоге самореализации в жизни и вместе с тем помочь учителю понять, что его деятельность может либо освободить ученика от угнетения и самоугнетения, либо усилить их. □

¹⁶ Pinar W., Reynolds W., Slattery P., Taubman P. (2002). *Understanding curriculum*. New York: Peter Lang, p. 244.

¹⁷ Kincheloe J. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Westport, CN: Bergin & Garvey, p.26.