

Дидактика США: от модернизма к постмодернизму¹

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

Хотя постмодернизм по сравнению с модернизмом и молод, сегодня уже можно утверждать, что сложился специфический комплекс общих постмодернистских представлений и в дидактической мысли США, который расширяет сферу своего применения и воздействия и ставит постмодернистский дискурс в один ряд с такими традиционными американскими общими философиями, как идеализм, реализм и прагматизм, ибо он накопил довольно солидный багаж метафизических, эпистемологических и аксиологических знаний. Интересно, что многие постмодернисты выступают против теоретического рассмотрения вопросов содержания образования с точки зрения философских категорий метафизики, эпистемологии и аксиологии, считая их порождением почти исключительно европейского способа мышления, исключающего другие, например, восточные способы рассуждения и проникновения в истину. В этой точке зрения есть определённый резон, ибо, как справедливо отмечает профессор университета Северной Каролины в Гринсборо В. Армстронг, модернистский «культурный багаж искажает реальность и навязывает чрезвычайно ограниченный набор перспектив о человеке»². Следует отметить, что изучению философий образования в американском бакалавриате отводится всего лишь одна глава или во временном измерении — пять часов в неделю. Кроме того, студенты педагогического колледжа могут, конечно, изучать общую философию в качестве предмета на выбор, однако по моим наблюдениям желающих — незначительное число. Отсюда следует, что знакомство с философией у большинства из них поверхностное и студенты смотрят на философию, как на некий предмет с большим количеством трудных терминов, которые нужно в течение короткого времени заучить и тут же забыть после окончания теста или семестрового экзамена. Правда, что касается аспирантуры, то в ней обязателен семестровый 50-часовой курс по философии образования.

Для некоторых американских исследователей постмодернизм занимает ту же ступеньку в теории образования, что и традиционные философии образования — перенниализм, эссенциализм, реконструктивизм и прогрессивизм, основанные на упомянутых выше направлениях общей философской мысли — идеализме, реализме и прагматизме. В последнюю четверть века в число философий образования стали включать гуманистическую педагогику как теоретический гибрид экзистенциализма и гуманистической психологии, который стал одновременно одним из дидактических дискурсов. Многие американские постмодернисты справедливо обвиняют традиционные философии образования в том, что они далеки от того, что происходит в классных комнатах, далеки от образования, не дают теоретического осмысления школьной практики и не предлагают сколько-либо существенного решения сегодняшних кризисных проблем в школьном образовании. Причину они видят в том, что в начале XX века произошло отделение общей философии от философии образования, поэтому они предлагают вновь объединить их, а ещё лучше — заменить философию образования своими дискурсами. Поэтому неслучайно мы видим сегодня в постмодернистском направлении дискурсы, а не философии — феноменологию, герменевтику, семиотику, постструктурализм, неопрагматизм, теорию хаоса, феминизм, фрейдизм, деконструктивизм, критическую педагогику (западная разновидность марксистской педагогики). А также их постмодернистские гибриды типа феминистской постструктуралистской перспективы, критического феминизма или критической расовой теории и, кроме того, дискурсы, основанные на восточных философиях, в основном на дзэн-буддизме, конфуцианстве и даосизме.

Постмодернизм пришёл в американское образование не через философию образо-

¹ Начало см.: ШТ, 2007. № 1.

² **Armstrong D.G.** (2001). *Curriculum today*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc., p. 111.

вания, а через теорию содержания образования, которая гораздо раньше вобрала в себя новые теоретические веяния — ещё в начале 1970-х годов, когда началась эпоха реконцептуализма в педагогике США. И именно теории содержания образования перехватили инициативу у философов и подняли такие философские вопросы или возродили интерес к ним, как значение человеческой жизни, соотношение материального и духовного, роль знаний, справедливости, демократии, сострадания и экологии в постмодернистском мире, дав им педагогическое, а не философское обоснование. Хотя, как пишет профессор П. Слэттери, отмечая новые тенденции в философии образования: «Постмодернистское философское понимание стремится деконструировать или выйти за пределы модернизма, потому что тот достиг пика абсурдности в школьной практике, которая отдаёт приоритет простому запоминанию, заучиванию тривиальных фактов и провозглашает победителей Колеса Фортуны (американский вариант телевизионной игры «Поле Чудес». — Г.Д.) самыми большими интеллектуалами».

Несмотря на существующую пропасть между теорией содержания и философией образования, движение навстречу друг другу всё же происходит. Некоторые постмодернисты утверждают, что в университетах уже происходит слияние кафедр философии и педагогики и что «граница между теорией содержания образования и философией образования становится размытой (П. Слэттери). Но я бы не разделял его чрезмерный оптимизм. По-моему, он выдаёт желаемое за действительное, как это делают те, кто уверен, что эпоха постмодернизма и реконцептуализма уже правит бал в педагогике США и в самом американском обществе. Правда, учебники по философии образования для педагогических колледжей уже стали чаще включать постмодернистский дискурс в качестве отдельной главы, отдавая предпочтение всё же модернистским перспективам.

Разрыв между теорией содержания образования и практикой его формирования — явление всемирное. Вызывает оно озабоченность и американских педагогов постмодернистской дидактической мысли, которые видят решение этой проблемы посредством изменения языка, который используют педагоги.

Как я уже отметил, метафизика постмодернизма основана

на видении мира как некоей постоянно трансформирующейся реальности, в которой отсутствуют абсолютные истины. А коль скоро это так, то, значит, не может быть и теории содержания образования, ибо теория — это законченный продукт. Они стремятся тем самым показать, что истина — это процесс её поиска, а не результат, поэтому отказываются от слова «теория» (theory) и заменяют его словом «теоретизирование» (theorizing), а слово «теоретик» (theoretician) — словом «теоретизатор» (theorizer). Зачем они это делают? Они исходят из того, что любая теория — это законченный продукт и ею занимаются теоретики, как правило, преподаватели вузов, которым нужно дать студентам чёткие, завершённые определения терминов, чтобы их знание можно было бы проверить на экзамене. Теорией занимаются и научные сотрудники исследовательских учреждений, но они далеки от школьной практики и тоже, как и практики, находятся под давлением заказа компаний по изготовлению тестов и административного ресурса работников органов управления образованием, поэтому их теории тоже не носят инклюзивный характер. Теоретизирование же исключает господство одного дискурса, нарратива или метода интерпретации содержания образования или его отдельных частей. Кстати, основной журнал педагогов-постмодернистов в США так и называется «Междисциплинарный журнал теоретизирования в области содержания образования» (JCT/ An Interdisciplinary Journal of Curriculum Theorizing). Предлагаю изменить язык педагогики, постмодернисты надеются, что обновлённый язык педагогики будет больше соответствовать духу демократии, и когда учителя, практические работники, а также простые граждане будут называть себя теоретизаторами, они перестанут бояться слова «теория». Если смена языка произойдёт, то, как пишут профессора К. Марш и Дж. Уиллис, «исчезнет дихотомия «теория — практика», так как при этом все становятся практиками, которые теоретизируют о своём опыте преподавания и учения»³. Другими словами, наконец, состоится счастливый альянс между теоретиками и практиками, о котором так мечтало человечество. Если это произойдёт, от этого, безусловно, выиграют все, но произойдёт ли это в обозримом будущем?

Теоретизирование предполагает не создание моделей, схем или таксономий, как это бывает в модернистской теории, а прочтение содержания образования как текста с целью понимания его функций, противоречий, путей реализации и постановки новых вопросов и использования

³ Marsh C.J., Willis G. (2004). Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues. 3rd ed. Upper Saddle Creek, NJ: Prentice Hall, p. 99.

иных методов научно-педагогического исследования, поэтому неслучайны статьи и книги с такими названиями, как «Понимая содержание образования как теологический текст», «Содержание образования как политический текст» или «Понимая содержание образования как административный текст». Текст — одна из основных категорий в постмодернистском дискурсе. Его сторонники рассматривают содержание образования с позиций семиотики как систему знаков. «Концепт «текст», — пишет Г. Макуэван, — сейчас понимается в очень широком смысле слова как социальная практика, институты, продукты культуры и всё то, что создаётся в результате действий и рефлексии человека»⁴. Таким образом, рассмотрение содержания образования как текста приведёт к выявлению имеющихся в нём противоречий, «спящих» (по выражению французского деконструктивиста Ж. Дерриды) или скрытых смыслов в виде односторонности, пропаганды, неточности, искажений, предубеждений, мыслительных стереотипов и практик прошлого, которые несут на себе отпечаток модернистской эпохи. Из этого также следует, что содержание образования как текст не может рассматриваться только с позиции логики: оно имеет право быть представленным также в виде своеобразного художественного текста, а посему и трактоваться может многодискурсно.

Исходя из того, что метафизика постмодернизма основывается на вере в то, что реальность представлена индивидами и общинами людей, и у каждого индивида есть свои цели и своё видение реальности, эпистемология должна строиться на изучении множества различных артефактов, включая легенды, мифы, авто- и биографии и личные рассказы как из истории, так и из современности. Результатом учения должно быть — и это главное в постмодернистском понимании образования — придание учеником своего собственного значения изучаемым им вещам. Задача учителя состоит в том, чтобы предоставить условия, в которых ученики могут познакомиться с различными культурными перспективами и ценностями. В арсенале у учителя всегда должен быть набор подходов к демократическому принятию решений вопросов о том, каким должно быть содержание урока; о том, как сделать заключения, принимаемые на уроке незавершёнными и открытыми для иных репрезентаций, и о том, что между учителем и учеником должен быть постоянный диалог для балансирования релятивизма и абсолюта в поиске истины. Ни учитель, ни ученик при этом не имеют права на её абсолютную трактовку, а посему ди-

алог не должен использоваться ни тем ни другим для того, чтобы проявлять свою власть.

Так что же такое содержание образования для постмодернистов?

Чтобы ответить на этот вопрос, некоторые, в частности У. Пайнар, возвращаются к первоначальному значению слова «curriculum» в его древнегреческом значении «currere» — «курс», обозначающему направление, по которому содержание образования должно вести ученика. Подобный подход весьма инновационен, ибо, взяв это слово в качестве метафоры к содержанию образования, постмодернистские теоретики хотят тем самым сказать, что функция, назначение образования состоит в том, чтобы указать молодому человеку курс или путь познания, а не наполнять его мозговые клетки конкретными знаниями и умениями. Следовательно, содержание образования должно рассматриваться как процесс, а не объект.

Цель постмодернистской перспективы — установить в сознании педагогов мысль о том, что содержание образования релятивно, но подчеркну, что релятивизм для её сторонников не носит абсолютный характер, ибо он балансируется диалогом, т.е. ученик или учитель не могут быть категоричны в своих рассуждениях: они постоянно должны вести диалог друг с другом. Точно так же учителю важно иметь в виду, что содержание образования зависит от контекстуальности его реализации на уроке, на семинаре, в домашнем задании или на экзамене. Возьмём для примера последнее. Скажем, при проведении контрольной работы ученик говорит учителю (вот он: постмодернистский диалог), что не сможет слово в слово ответить на вопрос экзамена, но он может представить (репрезентовать) ответ в виде стиха, рассказа или зарисовки. Постмодернистский учитель воспримет это как должное и разрешит ученику самому выбрать удобный ему способ показать, что он знает суть ответа. Таким образом, в результате диалога учитель слышит голос ученика, даёт ему возможность изменить характер проверки и требования к контрольной работе, таким образом, становятся релятивными для всех учащихся. Решив проэкспериментировать эту постмодернистскую перспективу, я как-то в ходе диалога разрешил своей продвинутой аспирантке, занимающейся современными танцами, представить свою концепцию власти по курсу «Власть и образование» (этот курс введён в программу нашей аспирантуры по ини-

⁴ McEwan H. (1999). Teaching and the interpretation of the texts. Curriculum Theory, 42(1), p. 64.

циативе кафедральных постмодернистов и, кстати, он пользуется огромной популярностью среди аспирантов) в виде танца, сопровождая его комментариями, так как не все аспиранты разбираются в музыке и танце. Аспирантка убедилась, что она сможет передать суть своей темы средствами танца. И действительно, в результате получилось интересное и педагогически полноценное представление. Для того чтобы диалог стал продуктивным, конечно, и самому преподавателю необходимо знать философию, историю и технику танца. Таким образом, релятивность содержания образования с помощью диалога помогает достичь важной цели — формирования уверенной и независимой личности школьника с активной познавательной позицией в жизни и понимающего, что он сам может построить своё содержание образования.

Предвижу возражение некоторых читателей: это возможно лишь в гуманитарных и обществоведческих предметах, а как же применять постмодернизм к содержанию математического или физического образования? Многие мои студенты тоже задают подобные вопросы в начале изучения этой темы, но после того, как поймут суть постмодернизма, с готовностью принимают его на своё дидактическое и методическое вооружение. Я же постараюсь снять или смягчить это подозрение в следующих моих статьях.

Постмодернизм отвергает объективность и абсолютизирует роль субъекта в познании и его способностей интерпретировать мир, строить свои знания, определять их контекстуальность и маргинальность и придавать своё значение вещам и людям независимо от того, что думают о них другие. Если модернисты рассматривают историю как нечто отдалённое во времени и пространстве, то постмодернисты хотят, чтобы ученики учились интерпретировать исторические события так, как будто они сами участвуют в тех событиях. Отсюда первые выступают с позиций логического позитивизма и аналитической философии и защищают хронологическое изучение истории, а вторые — её экзистенциалистское прочтение в виде многодискурсивной интерпретации её различными людьми и культурными группами. «Постмодернистские теоретики содержания образования бросают вызов тем, кто утверждает, что историческая интерпретация должна подтверждать знания и ценности

доминирующей модернистской парадигмы. Постмодернизм, — пишет П. Слэттери, — празднует эклектику, инновацию, ревизию,

иронию и субъективность в интерпретации истории»⁵. Взяв на себя функции философии образования, постмодернистская теория и практика реализации содержания образования привлекают в свои сторонники теологическую перспективу, которую, согласно их убеждению, модернисты незаслуженно постоянно вытесняли из области теории содержания образования, начиная со времён Просвещения, и добились своего: государство и церковь и, соответственно, школа и церковь в США отделены друг от друга. Может показаться, что постмодернисты единодушны с религиозными фундаменталистами, например, с П. Бьюккененом, У. Беннеттом, П. Робертсоном и Ч. Финном, о которых шла речь в моей статье об истории теории содержания образования⁶. Напомню, что отмеченные деятели постоянно выступают за воссоединение церкви и школы и поддерживают — в нарушение Конституции США — под давлением родителей-консерваторов практику молитвы в школах, но не в ходе учебного процесса, а во внеурочное время, например, перед началом спортивной игры. К этому же следует отнести их стремление установить религиозную цензуру, убрать половое просвещение, обеспечить финансирование религиозных школ из государственного бюджета и ряд других вопросов.

Однако постмодернисты ни в коем случае не собираются блокироваться с фундаменталистами и заниматься прозелитизмом или введением в содержание образования каких-либо конкретных вероисповеданий. В то время как религиозные фундаменталисты исключают, например, сомнение, неясность, неопределённость и борьбу мнений, постмодернисты, наоборот, приветствуют все эти вещи. Они предлагают прочитывать содержание образования как теологический, вселенческий и экуменический текст, включающий идеи из разных верований, в том числе и из тех, которые долгое время находились в маргинальном положении в американском обществе в силу того, что количество их носителей было невелико. Однако картина преобразилась кардинальным образом. Число мусульман в стране, например, выросло от нуля в модернистский период до нескольких миллионов на сегодняшний день. Значительно увеличилось число эмигрантов из Китая, Индии и других стран Юго-Восточной Азии. Кроме того, возникли также и чисто американские религии. Изменившаяся религиозная палитра, а также и роль религии в современном мире не могли не создать дискуссию о том, как отразить в содержании образования вопросы морали, ценностей, герменевтики, космологии и религиозной веры,

⁵ Slattery P. (1995). Curriculum development in the postmodern era. N.Y.: Garland Publishing, Inc., p. 35.

⁶ См.: ШТ, 2006, № 6.

чтобы разрешить тот огромный духовный и моральный кризис, который существует в американском обществе. Задачу теории содержания образования постмодернисты видят в том, чтобы проанализировать теологические дискурсы и выявить в них те общие идеи, категории, подходы, которые можно было бы включить в содержание образования, не отдавая предпочтения и не продвигая в нём одну какую-нибудь религию. Такие темы, как справедливость, любовь, община, радость, ответственность, ценность человеческой жизни, вина, стыд, доброта являются экуменическими темами, рассматриваемыми как большинством религий, так и представителями светского гуманизма, однако многие из них до недавнего времени не включались в содержание образования, поэтому постмодернисты выступают за то, чтобы соединить в нём трактовки последних двух дискурсов.

Читая работы теоретиков постмодернистской теологической перспективы, нетрудно заметить, что озабоченность её представителей вызывает доминирование христианского дискурса, что не может не вызвать протеста не только фундаменталистов, но и части умеренных христиан в стране. Этот протест вполне объясним, ибо, ассоциируя христианство с модернизмом, постмодернисты волей-неволей придают христианству негативный оттенок чего-то отжившего, устаревшего и непригодного для современности. Кроме того, оппонентам непонятно, почему в тех школах, где нет ни одного иудея или буддиста, нужно отмечать Хануку или день рождения Кришны (замечу, кстати, что сегодня дети иудейского и буддистского вероисповедания в американской школе не обязаны рисовать или украшать ёлку к Рождественским праздникам или рисовать зайчика на Пасху, в то время как дети христиан готовятся к своим праздникам).

Всплеск интереса в США к восточно-азиатским теологическим дискурсам не только привёл к дискуссиям о целесообразности их включения в содержание образования, но уже нашёл отражение в учебниках по дидактическим теориям, которые стали поднимать вопросы взаимосвязи тела, ума и духа, а также конкретные темы медитации, трансцендентальности, дзэн-буддистских учений о правильном дыхании, упражнений йоги, подсознательного в обучении, духовного понимания общинного жития (в противовес христианскому индивидуализму), поиска самоидентичности и другие. Включение этих тем преследует во многих случаях вполне гуманистическую цель использовать в ученике весь потенциал для максимизации его достижений в учёбе и

его мотивации к учению. Однако число таких учебников пока невелико.

Следует сказать, что постмодернизм и дзэн-буддизм действительно имеют много общего. Так, например, оба дискурса выдвигают диалектику единого и множественного, постоянного и релятивного, относительного и абсолютно-го. Об этом пишет, в частности, профессор Оклахомского университета Вэн Сон Ху в своей работе «Содержание образования, трансцендентальность, дзэн-буддизм и даосизм: критическая онтология себя», где стремится демаргинализировать восточно-азиатские теологии и включить их в число основных постмодернистских теологических дискурсов при обсуждении вопросов содержания образования в США, стремясь доказать, что они не только совместимы, но и имеют одинаковую эпистемологию. В частности, он пишет: «Высшая цель обучения по дзэн-буддизму состоит не в том, чтобы передать знания ученику или помочь ему построить свои собственные. Он пытается пробудить в природе ученика его первоначальное «лицо» и культивировать в нём мудрость, чтобы он помог другим перейти границу своих искажённых представлений и знаний о мире. Другими словами, обучение по дзэн-буддизму — это процесс деконструкции и реконструкции себя и других»⁷. Отношение к некоторым аспектам восточных теологий и практик, по моим наблюдениям, не всегда вызывает их принятие моими студентами магистратуры, большинство из которых одновременно являются учителями. По их словам, они бы и готовы были включать некоторые элементы, например, йоги, трансцендентальности и самогипноза в содержание своих уроков, но боятся, что родители детей затаскают их по школьным советам, отделам образования и судам, обвиняя их в прозелетизме. Особую нетерпимость проявляют родители в южных штатах, где Церковь южных баптистов оказывает огромное влияние на культуру и менталитет местного населения. Справедливости ради стоит отметить, что некоторые учителя используют элементы восточных теологий и практик, не говоря об этом в открытую.

Для предмодернистов не было разницы между теологией и содержанием образования, т. е. всё содержание образования религиозно. Для модернистов содержание образования — это атеистический текст, а для постмодернистов оно — теологический текст. Однако вместо заучивания догм постмодернисты предлагают

⁷ Wen-Song Hwu (1998). Curriculum, transcendence, and Zen/Taoism: Critical ontology of the self. In Pinar, W. Curriculum: Toward new identities. N.Y.: Garland Publishing, Inc.

«изучать божественную действительность, космическое значение и магическую природу» (Б. Гриффин). Прочтение содержания образования как теологического текста предполагает феноменологическую субъективность восприятия духовности, морали и социальных и эстетических ценностей, способность ученика реконцептуализировать и пересматривать свою автобиографию, связи с другими людьми, а также осознавать свою личную и социальную идентичность. Теология не ограничивается изучением конкретного креста, кодексов и канонов и включает изучение автобиографий, космологический диалог и поиск личной и вселенской гармонии.

Разделяя понятия теологии и религии, постмодернисты также хотят показать, что теология не виновна в грехах церкви (крестоносцы, священные войны, инквизиция, сжигание ведьм, поддержка Гитлера и другие), что религия и духовность не синонимичны. Постмодернист Г. Кокс пишет: «В то время, как религия традиционно ассоциировалась с конкретными вероисповеданиями, теология иногда рассматривается в большей степени как систематическое и рациональное изучение веры и святости Бога, трансцендентальности, догм и священных писаний... религиозное образование в современных дискурсах теории содержания образования рассматривается как процесс, который включает долг, глубокое уважение и личное участие в преобразующей действительности практике (praxis), в изучении космологии, мистики, вечности и трансцендентальности. Постмодернистское содержание образования выступает за изучение этой мистики вечного и за возвращение теологии на своё подлинное место в качестве королевы всех наук, но не в предмодернистском понимании её в виде авторитарного монарха, которого боятся все, не в модернистском смысле античной, лишённой смысла королевы, которую выставляют в музее, а в виде великодушной обучающей Софии — богини вечной мудрости»⁸.

Американские постмодернисты обращаются также к мудрости, заключённой в духовности коренных жителей США. Духовность индейцев не изложена в религиозных книгах, как, скажем, у христиан, она хранится в народной памяти, сказаниях, в сердцах. Согласно вождю одного из племён Сиэттлу, суть этой духовности находится в умении проникать в суть вещей без слепой веры и индоктринации,

гармонии между природой и человеком, а также в рассмотрении человеком самого себя как части Земли и Космоса, а цветов и животных в качестве своих сестёр и братьев человека. Эта мудрость, конечно, носит общечеловеческий характер (Земля-мать — у русских, брат-Солнце и сестра-Луна — у китайцев). И эта «внутренняя связь между мудростью, вечностью, экологией и памятью человечества является частью содержания образования, которую постмодернисты пытаются вернуть к жизни вновь и взлелеять её» (Slattery, op.cit., p. 80). Я не могу не приветствовать призыв вождя Сиэттла, особенно если учесть серьёзную угрозу экологической безопасности планеты.

Познание жизни может осуществляться не только рациональным путём. Для дзэн-буддистов человек познаёт мир, себя и людей самым эффективным способом через правильное дыхание, мгновенное просветление, многочасовую медитацию, соблюдение законов природы. Таким образом, содержание образования как теологический текст должно включать метафизический диалог, саморефлексию, интуицию, нерациональные дискурсы, нелинейные методы обучения, медитацию и поиск мудрости. Трудно судить, под влиянием ли восточных или иных теологий, но несколько лет тому назад во всех школах штата Джорджия была введена минута молчания перед началом первого урока с целью дать ученикам возможность сосредоточиться на предстоящем учебном дне, грядущем тесте или учебном материале. Один из учителей физики в г. Атланте, отказавшийся предоставлять ученикам это время из-за того, что, по его мнению, налицо была якобы попытка ввести в школу религию, был уволен местным школьным советом за нарушение закона штата по представлению директора школы, и суд поддержал его решение.

Как видно из приведённой таблицы, постмодернизм как бы пытается примирить предмодернизм с модернизмом, соединив теорию содержания образования и само содержание образования не с церковью или конкретной религией, а с теологией для совместного рассуждения и понимания реальности и жизни. Он помещает в фокус своего образовательного дискурса экumenический подход, подчёркивая общность религий и их взаимозависимость, причём взаимозависимость не просто отдельных теологий, но и таких вопросов (и это главное), как духовность, мораль и образование. Слэттери пишет: «Возникающее постмодернистское видение школьного образования включает эклектичес-

⁸ Cox H. (1984). Religion in a secular city: Toward a postmodern theology. N.Y.: Simon and Schuster, p. 84.

Предмодерн	Модерн	Постмодерн
Вероисповедание	Светскость	Экуменизм
Авторитарность	Индивидуализм	Общность
Зависимость	Независимость	Взаимозависимость
Традиции прошлого	События настоящего	Надежды на будущее
Метанарратив (христианский)	Картезианский дуализм	Целостность
Догматизм	Наука	Духовность
Фундаментализм	Позитивизм	Теоретизирование
Бог в содержании образования	Бог вне содержания образования	Бог впереди содержания образования
Вера в каноны	Вера в человека	Вера в поиск мудрости
Грамотность (чтение на уровне понимания)	Грамотность (чтение как раскодирование текста)	Грамотность (чтение как размышление)
Культурная грамотность	Функциональная грамотность	Критическая грамотность
Содержание образования отражает законы природы	Содержание образования подчинено целям поведения (бихевиористским целям)	Содержание образования — это собственный путь и курс

кую и экуменическую интеграцию духовности и теологии в саму ткань образования» (Slattery, op. cit., p. 68). Использование теологии в теории и в самом содержании образования позволит рассматривать (теоретизировать) их на основе целостного подхода. При этом теология не будет индоктринировать молодых людей, а будет служить своего рода лучом света, указывающим им путь вперёд, в будущее («Бог впереди»). Наконец, содержание образования как теологический текст должно иметь открытые цели и предоставлять критическую грамотность, под которой подразумевается умение читать или понимать мир, а не слово, и вести к поиску мудрости вместо верований. Умение просто читать и понимать слово — это удел модернистской функциональной грамотности.

Какую роль постмодернисты отводят учителю в конструировании и реализации содержания образования? Позволю себе прибегнуть к методу метафоры, который часто используют постмодернистские исследователи при прочтении содержания образования и кратко описать профиль учителя. В их представлении учитель — это не сдержанный Шерлок Холмс — модернист, а вездесущая и везде сующая свой нос, но довольно милая старушенция мисс Марпл у Агаты Кристи — постмодернистка, ибо первый строит свою систему доказательства с использованием своего рационального аппарата и проводит расследование дедуктивным путём, полагаясь на свою логику, а вторая дей-

ствует как настоящий этнограф: выслушивает рассказы каждого участника криминального события, проводит тщательное наблюдение (следит) за ними, что позволяет ей, не хуже и не лучше, чем Ш. Холмсу, раскрыть преступление. Данный пример показывает, что как модернистский, так и постмодернистский путь познания, учения и преподавания обладает большим потенциалом, разница заключается лишь в том, что постмодернисты, в отличие от модернистов, признают право познающего — ученика, а также учителя на выбор своего пути и содержания образования. Так, кому-то подойдёт дедуктивный, а кому-то — индуктивный способ познания.

Ещё одну постмодернистскую ипостась в профиле учителя можно увидеть в весьма показательной и замечательной американской песне о первоклашке «Цвета радуги», слова к которой написал Г. Чапин. Она мне напоминает песню (тоже о первокласснике) И. Резника и Р. Паулса как символ непонимания между взрослыми и детьми и конфликта поколений. В американской песне мальчик использовал на уроке разные карандаши для раскрашивания цветов, и розы на его рисунках были постоянно то синие, то зелёные, а листики — любого, только не зелёного цвета, и его учитель-модернист постоянно выговаривал ученику за это, высмеивал его и настаивал на том, что розы бывают только красного цвета, а листики — зелёного. После нескольких наказаний ученик стал рисовать розы так, как

«положено», т.е. как того требовал учитель. На следующий учебный год мальчишка перешёл в другую школу и попал к учителю-постмодернисту, который позволял ученикам использовать свою фантазию и выбор при раскраске цветов. Наученный горьким опытом, ученик упорно рисовал розы красными, а листики зелёными, уверяя учителя в том, что иначе быть не может и что так его учил учитель. В конце концов, учителю мягко (а иначе и быть не может — ведь он же постмодернист!) удаётся вернуть мальчишку на его прежний, самобытный путь репрезентации действительности, такой, какой он её видит, и тот с радостью стал снова рисовать красные листики и синие розы.

Оба примера показывают, что учитель-постмодернист предоставляет ученику определённое пространство в содержании образования, в котором последний сохраняет право голоса на свою личную репрезентацию реальности, на своё прочтение окружающей жизни, которое зачастую не учитывается в американской школе, особенно в младшей и старшей средней, испытывающей большое давление стандартизированных тестов.

Хотелось бы также сказать и о том, что постмодернистский дискурс привёл также к пересмотру методов научно-педагогических исследований. Прежде всего, в его аппарате явно наблюдается излишний крен в сторону увеличения использования методов качественного (натурального) анализа и значительное сокращение количественных (позитивистских) методов исследования, хотя никем пока не доказано, что в результате этого крена наступил дисбаланс в выявлении научной истины или что истина оказалась искажённой. Проникновение в сущность предмета (инсайт), изучение конкретных качеств педагогического явления, учебных педагогических программ, учебников и преподавательской практики возвысили роль различного рода интервью, наблюдений, изучения отдельных личностей учителей — как их преподавания, так и личных историй становления в качестве учителя — привлечение этнографических и антропологических методов и прежде всего метода нарратива (повествования, описания, рассказа). Одним из основных методов исследования провозглашается автобиографический рассказ. В защиту этого метода постмодернисты иногда приводят в качестве образца для исследователя «Исповедь» Ж.Ж. Руссо. Чем не образец откровенного педагогического исследования проблем образования во Франции XVIII века, пропущенного сквозь личный опыт! Интересно, а смог бы сегодня А.С. Макаренко защи-

тить «Флаги на башнях» в качестве кандидатской диссертации? В социалистические модернистские времена — однозначно: нет...)

Для постмодернистов не становится обязательным традиционное построение диссертации со всеми логически выстроенными категориями: объект, предмет, цели, задачи, гипотеза и т.д., ибо оно как бы заранее предполагает то, что найдёт исследователь, и это снижает объективность. Некоторые диссертации представляют собой художественное произведение, которые представляются постмодернистами образцом нового типа исследования качеств предмета или педагогического явления. Коль скоро на нашей кафедре собралось большое количество постмодернистов, то нетрудно было ожидать, что один из аспирантов защитит диссертацию, половина которой составляла новелла, написанная им по мотивам жизни школы, в которой он когда-то работал. Он вплёл в сюжет новеллы суть современных проблем толерантности, описал их в виде живого рассказа с действующими лицами, сделал выводы и обрисовал пути решения проблемы в отдельной главе. Получилась весьма оригинальная и в то же время содержательная диссертация. Кстати, об использовании художественного произведения в качестве диссертации написано немало американскими постмодернистами. Вот что пишет, например, Н. Гоуг в своей работе «Отражение и преломление: функции художественного произведения в исследовании содержания образования»: «Цель моей работы состоит в том, чтобы расширить понимание роли художественного произведения в исследовании проблем содержания школьного образования. Я утверждаю, что художественное произведение — и это вполне ясно — полезно для нас в качестве средства создания вариантов и альтернатив, и инструмента, с помощью которого можно связать сегодняшнюю реальность с прошлым и будущим при проведении исследований в области содержания образования. Это поможет нам избежать искажений, которые возникают при «фактическом» нарративе, т.е. при описании педагогического факта. Некоторые виды художественного произведения, такие как научная фантастика, могут выполнять функцию преломляющих линз для рассказчика и таким образом помогают составить рассказ, который продвигает педагогическое исследование за пределы обычного отражения действительности» (Gough, N. Reflections and diffractions: Function of fiction in curriculum inquiry. In Pinar, W. F. (1999). Curriculum: Toward new identities. New York: Garland Publishing, Inc., p.93).

Демократический процесс научно-педагогического исследования характеризуется методами переговоров, сотрудничеством исследователя и учителя, взаимностью, в котором знания возникают в результате самопознания того, что делается в процессе обучения. Положительно то, что постмодернистский исследователь непосредственно вовлечён в процесс обучения. В этом смысле постмодернисты широко используют такие методы, как исследование-действие (action research); исследование отдельного индивида, школы или учебной программы (case studies) — например исследование влияния стандартов на конкретного учителя; анализ авто- и биографий (autobiographical research), изучение субъективного опыта учителей, направленное на интерпретацию данных, а не на их статистический анализ, на понимание, а не объяснение фактов и явлений, на детальное описание, а не поиск причин событий и поведения, на конкретизацию выводов, касающихся непосредственных участников исследования, а не их экстраполяцию на объекты и людей, не вовлечённых в исследование. Этнографическое изучение качеств явлений, учащихся, процесса обучения, принятия решений о содержании образования позволяет представить их во всей многоаспектности, многогранности, полноте и богатстве. Наибольшее возражение, конечно, вызывает то, насколько можно обобщать полученные результаты качественного исследования и применять их для объяснения других ситуаций, явлений, поведения учащихся и качества самого образования.

* * *

Дидактическая постмодернистская «кухня» в США предлагает педагогам широчайший выбор «блюд» для теоретизирования и понимания таких главных вопросов, как что такое образование, каковы его функции в обществе, чему и чьим интересам должно служить содержание образования, как оно влияет на созидание учеником своего гражданского, человеческого, социального, гендерного, политического и культурного образа в школьные годы, а также каким должно быть соотношение теории и практики. Постмодернистское «меню» постоянно пополняется новыми «блюдами». При этом некоторые блюда исчезают. А ещё некоторые просто приобретают новое название, но на самом деле являются старыми, как мир. Такова диалектика жизни. А что делать учителю? Учителю следует

попробовать каждое из них, чтобы более точно определить, какое из них лучше всего соответствует его идентичности как учителя, его стилю и философии преподавания, контекстуальностям его уроков и их содержанию, а также потребностям, интересам, нуждам и озабоченностям его учеников. □