

А есть ли дидактика в США?

Дмитриев Г.Д., академик Академии педагогических и социальных наук РФ, доктор педагогических наук, профессор

Что такое дидактика США сегодня?

Совершенно очевидно, что в рамках одной статьи невозможно ответить на поставленный вопрос и представить исчерпывающую картину американской дидактической мысли сегодняшнего дня. И в этой статье, которая планируется стать вводной для дальнейшего рассмотрения теоретических перспектив и практических аспектов разработки содержания образования в последующих статьях, я попытаюсь обрисовать лишь основные черты, а также направления её развития. В серии предполагаются следующие статьи: *История теоретических поисков. Критическая перспектива. Модернизм и постмодернизм. Конструктивизм и деконструктивизм. Гуманистическая перспектива. Многокультурная перспектива. Технологическая перспектива. Теории и реалии.*

Хотелось бы начать с терминологии. Иногда можно слышать мнение, что в американской педагогике вообще нет дидактики. В качестве аргумента приводится факт, что сам термин «дидактика» крайне редко встречается в американской педагогической литературе и практически не используется в среде преподавателей вузов, на научных конференциях и в учительском сообществе.

Если брать семантический аспект термина «дидактика» — didactics, — то его смысл существенно отличается от того, что понимается под этим концептом в ряде европейских стран, включая Россию. В то время как в Европе под дидактикой понимают теоретическую дисциплину, связанную с обучением, воспитанием и развитием, в США слово «дидактика» относится главным образом к области обучения. Например, наиболее распространённый Новый словарь для колледжей Вебстера даёт определение дидактики как «искусства или науки преподавания или инструктажа». А словарь под редакцией С.Н. Гуда, характеризуя дидактику исключительно как «искусство преподавания», уточняет в скобках: («уст.»), что значит «слово устаревшее». Популярный Словарь синонимов

и антонимов для школ и офисов в качестве синонимов слову «дидактика» приводит характеристики, которые могут звучать неблагозвучно для российского уха: «утомительная морализирующая лекция», «нечто, отягощённое догматизмом. Тот же словарь Вебстера трактует соответственно прилагательное «дидактический» (didactic или didactical) как «склонный излишне морализировать или наставлять».

В ряде словарей и энциклопедий слово «дидактика» вообще не присутствует (см., например, Historical Dictionary of American Education, 1999; Encyclopedia of Educational Research, 1986; American Educators' Encyclopedia, 1982). Бесмысленно также искать в библиотечных каталогах (виртуальных или реальных) солидные научные публикации американских авторов, имеющие в своём названии слово «дидактика». Дидактика отсутствует также как отдельная учебная дисциплина для будущих учителей или в виде самостоятельного раздела в «Основах образования» в педагогических вузах. Вот уже на протяжении 15 лет преподавания в педагогическом колледже Университета Южной Джорджии, если я и слышу от своих коллег слово «дидактика», — это случается крайне редко, и в результате действительно создаётся впечатление о правоте словаря Гуда, что оно устарело, то употребляется данный термин исключительно в редуцированном смысле, сводящемся ко всему тому, что связано с лекцией: с её плюсами и минусами как метода обучения, композиционным построением, презентацией и с другими её аспектами. Добавлю также, что в высших педагогических и научных заведениях не встретишь кафедр или отделов, в названии которых встречалось бы слово «дидактика».

В силу сложившейся культурной традиции зачастую и для многих американских учителей, родителей, студентов и учеников слово «дидактика» носит негативный оттенок, ибо ассоциируется не со столь привычной им в каждодневной жизни интерактивной дискуссионной деятельностью, а с вынужденной необходимостью пассивно выслушивать то, что говорит лектор, да

к тому же на протяжении целого урока или университетского занятия. Из этого следует, что переводить слово «didactician» как дидакт было бы неверно, ибо его употребляют для описания человека, который чрезмерно использует в своей преподавательской работе лекционную деятельность.

Не лишним будет заметить, что и концепт «педагогика» (pedagogy, pedagogics) в США трактуется не как область научно-педагогического знания, а как набор практических учебных приёмов, технологий или методов. Достаточно привести пример одного из самых последних учебников. Так, профессор М.С. Пугач (*Pugach M.C.* *Because teaching matters.* Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc. 2006, p. 60) в своём учебнике «Потому что обучение имеет смысл» для студентов педагогических колледжей на уровне бакалавриата пишет: «Термин «педагогика» относится к различным методам и преподавательским действиям, которые используют учителя для того, чтобы помочь ученикам учиться, что составляет важную часть их профессиональной подготовки. То, *чему* учить, относится к академическим знаниям, а педагогика имеет отношение к тому, *как* учить... Наиболее существенные педагогические знания и умения учителя должны соотноситься с его умением вовлечь ученика в процесс учения, организовать класс для учебных занятий, сделать содержание лично значимым для учащихся, интегрировать учебные предметы, связать содержание с личным опытом учащихся, повысить эффективность обучения с помощью технических средств, ответить на потребности учащихся, для которых английский не является первым языком общения; приспособить обучение для учеников с ограниченными возможностями и оценить результаты учения школьника». Некоторые синонимы для прилагательного «педагогический» из упомянутого ранее Словаря синонимов и антонимов для школ и офисов (существительное «педагогика» напрочь в нём отсутствует) — «образовательный, репетиторский, профессорский, учёный, инструкторский, академический, книжный, педантичный, дидактический, похожий на преподавателя колледжа» (*School...*, op. cit., с. 393) —

разования, обучения, учения и преподавания, то естественно, что проводились и проводятся интенсивные научно-педагогические поиски, эксперименты, исследования, обобщение опыта учителей и преподавателей, теоретическое осмысление и теоретические разработки вопросов, связанных с её содержанием, а также практическая разработка содержания образования для различного рода учебных заведений. Так вот, вся эта область образования так или иначе связана с концептом *curriculum*.

Позволю себе кратко остановиться на этимологии этого слова. Происходит оно от латинского слова *currere* — бежать. Применительно к лёгкой атлетике во времена Древнего Рима оно обозначало курс, который надлежало пробежать спортсмену. Перейдя в школьный вокабуляр в США, оно стало применяться для обозначения учебного курса или предмета, содержание которого было заключённо, как правило, в учебнике. В таком значении оно зачастую используется и сегодня. Но по мере развития американского образования значение этого слова экстраполировалось до обозначения содержания всех предметов, преподаваемых в учебном заведении. Такая традиционная двойная трактовка до сих пор прослеживается и в большинстве словарей. Например, в словаре Вебстера (*Webster, op. cit.*, p. 276) под содержанием образования понимается следующее: «1. Все курсы изучения, предлагаемые учебным заведением. 2. Курс изучения». Забегая вперёд, замечу, что подобную трактовку содержания образования разделяют сегодня не все американские педагоги, особенно те, кто расширяет этот концепт от содержания всех предметов, например в школе, до содержания образования, включая в него не только знания и умения¹, а буквально все: по образному выражению одного моего коллеги, «от калитки школьного двора до директорского стола», ибо всё, что происходит в школе, *образует* ум, менталитет, поведение, мировоззрение и психологию школьника. Стоит отметить, что сегодня практически нет ни одного учебника по основам образования в США для бакалавриата или по теориям содержания образования для магистратуры, которые бы не включали в содержание образования (*curriculum*) также и вопросы так называемого «скрытого содержания образования» (*hidden curriculum*). К последнему относят отношения между учениками и между ними и учителями, самовосприятие и самооценка ученика, учебный климат, учебные стили (психологические и культурные), учебные ожидания учителя от ученика (некто-

тия педагогики и дидактики американцами.

Вместе с тем вполне очевидно, что коль скоро в США существует сама область об-

¹ В американской педагогике речь ведётся лишь о знаниях и умениях. Навыки никогда не рассматривались в ней отдельной категорией, ибо они справедливо расцениваются как часть умений, а поэтому автоматически включаются в эту категорию.

рые российские психологи называют их ожиданиями), школьные правила поведения и другие, ибо будущему учителю очень важно знать о механизме их влияния на реализацию формального, или «открытого», содержания образования в учебном процессе и во внеурочное время.

Практическая область, связанная с разработкой школьного и вузовского содержания образования в США именовалась и именуется «Развитие содержания образования» (Curriculum Development), придавая таким образом слову «развитие» концептуальный статус термина (в отличие от обиходного его употребления, скажем, в словосочетании «развитие событий»). Важно отметить, что в течение длительной истории подготовка учителя и специалистов по содержанию образования осуществлялась именно в русле концепции *развития*, что также нашло отражение в названии педагогических дисциплин. Например, курс для студентов магистратуры в педагогическом колледже университета Южной Джорджии, который я преподавал 15 лет тому назад, носил название «Развитие содержания образования» (Curriculum Development). Слово «развитие» было выбрано для того, чтобы подчеркнуть демократический² характер формирования содержания образования, ибо если речь идёт о его отборе, то тем самым сужаются возможности выбора, активных действий и творческой инициативы для всех тех, кто вовлечён в этот процесс, особенно учителей школ и преподавателей вузов, а также для многотысячной армии разработчиков содержания в органах управления образованием в штатах и в местных школьных округах, где в основном и формируется содержание образования. Был ли процесс в самом деле демократичным — это, как говорят американцы в тех случаях, когда нельзя дать однозначный ответ, вопрос стоимостью 64 тысячи долларов.

В результате осмысления практики формирования содержания образования в первой половине XX века сформировалась теория его развития (Curriculum Theory), четыре функции которой сформулировал в 1961 году Г. Бокамп (Beauchamp, G. Curriculum theory: Meaning, development, and use. Wilmette, IL: The Kag Press. P. 59) в следующем виде.

Первая функция была связана с концепцией *развития содержания образования* и, соответственно, с вопросами отбора знаний, его источников, организации и целей. Вторая функция связывалась с вопросами воплощения теоретических наработок на практике. Третья состояла в том, чтобы изучать, знания из каких других наук

могут способствовать решению проблем содержания образования. И наконец, задача теории — составлять «теоретические представления о содержании образования». Нетрудно заметить, что у Г. Бокампа, как и многих других традиционалистов, теория носит большей частью прагматический характер, исходит из практики и призвана обслужить практику. Для американцев, справедливо подмечает В.В. Веселова, «главный вопрос — «Как?»: как вещь работает? Как она сделана?...американская педагогика ... ориентирована на практику» (Веселова В.В. Менталитет американского общества и гуманистическая парадигма образования и воспитания. Педагогика. 1999. № 8. С 92.). Европейская же теория содержания образования (например, Р. Хёрст, Д. Лоутон, Р. Питерс, У.А. Рейд, Р. Бэрроу) ближе к философским изысканиям ответов на вопросы: чему служит содержание? как оно формирует личность школьника? почему нужно формировать его так, а не иначе? и т.д.

Начав с составления первых школьных учебников и первых учебных программ, американские педагоги следовали и следуют ставшей традиционной культуре плюрализма: не создают единую теорию, скажем, «капиталистическую дидактику» или педагогику, а предлагают потребителю педагогического знания на выбор целую палитру теорий и концепций, что в принципе и должно соответствовать демократическому обществу, ибо такой подход предоставляет «на местах» (и прежде всего учителю) больше прав выбора и возможностей, чтобы построить своё содержание образования для учащихся исходя из контекста того пространства, в котором оно реализуется. Это ещё один из аргументов в пользу того, что предпочтительнее говорить не об американской дидактике, а о теориях содержания образования, ибо они более точно отражают реалии области теоретических исследований.

Некоторые педагоги называют американскую теорию содержания образования (Curriculum Theory) теорией учебных программ, что не точно отражает суть *сегодняшнего* явления. *Вчерашнего* — что будет показано дальше — да. Часть из них для обозначения этой области

² Терминология отражает суть демократии. Так, многие американские педагоги ведут речь не о видах учебной деятельности (learning activities), а об учебных возможностях (learning opportunities). Например, не игровая деятельность на уроке, а игра как учебная возможность, то есть дискуссия, семинар, урок, игра, проект рассматриваются как возможность научиться чему-то. Такая трактовка, на мой взгляд, не только имеет более сильную мотивационную установку и для учителя и для учащегося, но и способствует формированию демократической личности.

Безусловно, традиционалисты прежде всего исходят из общенациональных целей. Таковыми для них являются цели, утверждённые в Акте об образовании для Америки: цели 2000 года («Educate America Act: Goals 2000») и принятые конгрессом США в 1994 году. Ещё более действенным руководством является закон «Не оставим ни одного ребёнка позади» (No Child Left Behind), принятый в 2001 году по инициативе консервативной администрации президента Дж.Буша-младшего. Согласно последнему закону содержание образования необходимо привести в соответствие с определёнными стандартами, которые должна реализовать каждая школа и которым должна соответствовать академическая подготовка каждого ученика. Над внедрением этих стандартов, кстати, мы, работники высшей школы США, как и все работники системы образования, сейчас и работаем. И наконец, реализация этого принципа заканчивается разработкой конкретных учебных целей для областей когнитивного, аффективного и психомоторного развития школьников и в этом, конечно же, большое внимание отводится таксономиям Б. Блума и его коллег, а также таксономии А. Гарроу.

Второй принцип связан с эпистемологией знаний. Его реализация включает изучение вопросов о том, знания и умения каких областей науки и жизни способствует достижению поставленных целей и стандартов и как их классифицировать, чтобы классификация могла быть положена в основу отбора знаний. Традиционалисты вот уже не одно десятилетие дискутируют по этому вопросу, то защищая старые, то выдвигая всё новые и новые классификации Разброс классификаций у традиционалистов — от Платона и Аристотеля до А. Уайтхеда, Б. Рассела и П. Феникса, но ни одна из них так и не была положена в основу формирования содержания образования, а в качестве источников содержания образования для практиков и объектов изучения для теоретиков продолжали оставаться предложенные Р. Тайлером три сферы: ученик, общество и научная дисциплина.

Организация или планирование содержания образования в учебном процессе составляют содержание третьего принципа.

И, наконец, четвёртый принцип ориентирует всех тех, кто вовлечён в процесс определения содержания, его оценки, а также оценки учебных успехов ученика.

Последний принцип вызывает наибольшие возражения и борьбу мнений в силу того, что речь идёт о стандартизированных тестах для оценки.

С одной стороны, в них заинтересованы бюрократы системы образования всех мастей, которые вынуждены реагировать на требования политиков (во многих штатах и округах многие бюрократические должности выборные, поэтому претенденты на эти должности зависят от политиков) показать, на что тратятся деньги налогоплательщиков (в самом деле некоторым политикам всё это нужно просто для пиара в период выборных кампаний). С другой стороны, частные тестирующие компании заинтересованы в производстве тестов, что приносит им сотни миллионов долларов ежегодно (сам им платил за тесты, которые нужны были моей дочке для поступления в вуз. И как отец, и как педагог я весьма критически отношусь к их объективности). Учителя возмущаются, что вынуждены жертвовать творческими видами работ на уроках, развитием воображения и умений критически мыслить у учащихся, что в конечном счёте приводит к стандартизации их мышления. Но несмотря ни на что, традиционалистский подход господствует и особенно в сфере оценки, а это определяет характер других компонентов содержания образования. (Замечу в скобках, что учебные успехи каждой школы и каждого школьника по результатам каждой четверти, как правило, публикуются в местной газете, что повышает степень влияния родителей и общественных групп на решения местных органов).

Модель Р. Тайлера была не единственной в лагере традиционалистов. Г. Сэйлор, У. Александер, и А. Льюис предложили четырёхступенчатую модель: общие и конкретные цели, дизайн, реализация содержания в обучении, оценка. У Анру и Д. Анру модель была пятиступенчатая: общие и конкретные цели, оценка потребностей, содержание (знания и умения), реализация содержания и его оценка. У «системной модели» Ф.П. Гункинса насчитывалось ещё больше ступеней — семь: концептуализация содержания, диагноз, отбор содержания, отбор опыта, реализация содержания, его оценка и модификация (пересмотр) содержания. Но все эти и другие модели так и не нашли применения на практике, ибо они не выходили за рамки того, что было предложено ещё раньше Р. Тайлером. Поэтому оппоненты традиционалистов выносят им справедливый вердикт: «Тайлеровская процедура — линейная, административная процедура развития содержания образования ... это видение содержания образования не учителя, а бюрократа». И с ними нельзя не согласиться. Ведь в действительности содержание образования не всегда и не во всём носит такую жёстко регламентированную структуру, особенно когда

нистративные работники, взяв на вооружение только его «Рациональное зерно», напрочь проигнорировали остальные постулаты теории содержания образования и чему она служит, а не кому она служит.

Таким образом, четыре тайлеровских принципа ставили и ставят разработчиков содержания образования, а одновременно и учителя в пассивную позицию передачи опыта, знаний и умений, что не может привести школу к формированию активной личности школьника. Кстати, и четыре компонента содержания образования, предложенные в советской дидактике, не намного по своей сути отличаются от тайлеровских принципов. Даже в новых условиях российской действительности подход к содержанию образования основывается на том, что содержание как совокупность деятельности, накопленных человечеством, подлежит «передаче (выделено мною. — Г.Д.) в том или ином объеме... всему молодому поколению» («Прогностическая концепция целей и содержания образования. Под ред. И.Я. Лернера и И.К. Журавлёва. 1994. М.: ИТПМИО. С. 20). Здесь проблема состоит не в том, нужно или не нужно передавать человеческую культуру. Конечно, никто не оспаривает, что какую-то часть нужно передавать. Проблема в том, что ни тайлеровский, ни советский подход не отвечали на главные вопросы: чи знания, умения и опыт должны быть отобраны в содержание образования? Ценности каких социальных групп должны быть включены в содержание? Кто должен принимать решения о том, какие знания, умения и опыт должны быть отобраны? Кто будет осуществлять контроль за процессом принятия решений? Какими принципами (философскими, идеологическими, демократическими, социальными, научными, классовыми, культурными и прочими) должны руководствоваться разработчики содержания? Хороша ли та идеология, которая положена в основу формирования содержания образования? Однако, несмотря на то, что в условиях США процесс принятия решений о содержании образования всегда был более демократичен, решения о его формировании и ответы на вопрос «А судьи кто?» конечно же принимали правящая элита, правящий класс, рупором которого в области теории и практики формирования содержания образования был Р. Тайлер.

И последнее, что хотелось бы сказать о традиционалистах. Безусловно, концепция *развития содержания образования*, несмотря на серьёзные изъяны, на протяжении XX века способствовала становлению этой исследовательской области, однако к исходу века она своё слово

сказала. Если просмотреть работы традиционалистов по теории содержания образования второй половины XX века, то очевидно, что этот дискурс пришёл в состояние застоя, эдакое *déjà vu* «дежа вю»: в них наблюдается один и тот же набор проблем, исследуемых вновь и вновь в одном и том же методологическом ключе; перепевание друг друга на темы трёх источников (ученик, общество, предмет) и четырёх составляющих частей теории (цели, знания и умения, дизайн и оценка) и постоянное составление абстрактных дизайнов и моделей, не меняющих суть практики. Действительно, нужен был прорыв. И такой, по выражению У. Пайнара, «интеллектуальный прорыв» был совершён новым и молодым поколением теоретиков, поднявших мощную волну исследований, которая находится сегодня на подъёме.

Эта группа теоретиков содержания образования нарекла себя реконцептуалистами. Л. Бейер, У. Долл, Г. Жиру, Дж.Кинчелоу, П. Макларен, Дж.Миллер, У. Пайнар, Д. Перпел, Дж.Познер, У. Рейнолдс, К. Слитер, П. Слэттери, Ш. Стайнбек, П. Таубман, Дж.Уивер, Д. Шапиро, М. Эппл в 1970-х годах начали своё движение с того, что объявили о кризисе сферы содержания образования и его теории в связи с низким качеством школьного образования, провалами послеспутниковой реформы содержания школьных предметов и неспособностью школы внести свой вклад в решение социальных проблем. Эра подхода к определению содержания образования и его теоретического обоснования как к *развитию* (curriculum development) ушла в прошлое, заявляют известные реконцептуалисты У. Пайнар, У. Рейнолдс (мой коллега по кафедре), П. Слэттери и П. Таубман. Они по-революционному твёрдо и чётко очерчивают дату её окончания в своей монументальной книге «Понимание содержания образования: введение в изучение исторических и современных дискурсов содержания образования», ставшей чуть ли не библией для всех реконцептуалистов не только в США, но и во многих других странах. На воображаемом надгробии они предложили написать: «Родилась в 1918 году. — Похоронена в 1969 году», имея в виду в первом случае публикацию первой книги по теории содержания образования, написанной Ф. Боббитом «Содержание образования», которая положила начало теоретическому осмыслению практики определения содержания образования, а во втором случае — публикацию Дж.Швабом статьи, а вскоре и брошюры «Практическое: язык содержания образования» (1969), в которой он заявил о кризисе традиционной дидактической мысли и

тели высшей школы, не трудно заметить, что они вводят новые предметы, отражающие исключительно их дискурс, оказывают существенное влияние на смену названий и содержание преподаваемых ранее курсов, создают соответствующий интеллектуальный климат и задают иную направленность диссертационных исследований аспирантов. Например, учёная степень в тех вузах, где сильны позиции реконцептуалистов, звучит сегодня так: Доктор по исследованиям содержания образования (Doctor in Curriculum Studies) взамен старого названия: Доктор по содержанию образования и обучения (Doctor in Curriculum and Instruction). Тем самым они ещё раз хотят подчеркнуть, что как практическая и научная области, а также как академическая дисциплина «Исследования содержания образования» — это «область идей, а не область с определёнными ролями и процессами для каждой инстанции в системе образования».

Опять же, обыгрывая слово «*currere*», они вновь стремятся показать, что теория содержания образования состоит из многих курсов или курсов, а содержание образования — из множества «курсов жизни», а не академических предметов и курсов.

Озабоченность традиционалистов по вопросу расширения объекта теоретических изысканий всё же не лишена резона, ибо, размывая границы теоретической области содержания и расширяя его до беспредельности, можно окончательно потерять саму дисциплину.

Можно, конечно, по-разному оценивать точку зрения реконцептуалистов, но нельзя отрицать, что они дали старт новым дидактическим изысканиям, школам и концепциям.

Низвергатели-реконцептуалисты не отрицают значимость и необходимость *развивать содержание образования* в «старом» понимании, в чём их обвиняют традиционалисты, например, неформальный лидер традиционалистов, молодой профессор университета Айовы П. Хлебович, и в этом, при всём моем уважении к последнему лично, они не совсем правы. Да, реконцептуалисты используют жёсткую терминологию, называя *развитие содержания образования*, по выражению У. Пайнера и его коллег, «реликтом парадигмы прошлого», которая «заслуживает лишь одной главы в учебниках по педагогике». Да, их возмущает тот факт, что традиционалисты навязывают рассматривание своей концепции *развития содержания образования* лишь в качестве «институционализированной (или бюрократической) функции», заключающейся в разработке политики в области

содержания образования, планирования и контроля, в том числе корпоративного и политического. И вместо этого они рассматривают содержание образования сквозь призму власти, контроля, политики, экономики культуры и личного компонента. Но им нужно воздать должное за то, что они помогают избежать рецептурности, не дают конкретных предписаний и не говорят учителю: «Вот вам 22 способа, как преподавать физику в 9-м классе». Они не разрабатывают конкретных моделей и дизайнов. Но они хотят научить учителя и тех, кто вовлечён в сложный процесс формирования содержания (а это не только педагоги, но и издатели, политики, общественные группы, которые оказывают значительное влияние на этот процесс), мыслить другими теоретическими и практическими категориями, нежели, как прежде. Определяя реконцептуалистов как специалистов-разработчиков общего профиля, Ф. Джексон в своём фундаментальном компендиуме «Пособие по исследованиям в области содержания образования» (1992) точно подмечает, что они больше озабочены рассмотрением «не конкретного учебного предмета, а всей жизни, эпистемологии знаний и аксиологии как фундамента для построения содержания».

Отвергая концепцию *развития содержания образования* (curriculum development), они демонстрируют, что решительно порывают с трактовкой «развития» как механического улучшения содержания, его организации и оценки. Необходимо не улучшать «старую» концепцию, а полностью реконцептуализировать подходы к содержанию образования и создать новую концепцию. Они призывают сместить фокус с проблем совершенствования содержания образования на его *понимание*. В своём солидном труде «Понимание содержания образования» У. Пайнар, У. Рейнолдс, П. Слэттерри и П. Таубман пишут, что область содержания образования «уже больше не занимается развитием... Она занимается сегодня *пониманием*... Необходимо понять современную область содержания образования в качестве дискурса, текста и, что самое простое и важное, слов и идей».

Понимание для них — это не только рассуждение, осмысление, анализ и другие мыслительные операции, которыми должен владеть учитель, но и преобразующая практика (praxis) — термин, заимствованный ими у бразильского педагога-марксиста П. Фрэра, что у марксистов означало революционную практику. То есть понимание рассматривается одновременно с активным противодействием бюрократам, контролирующими содержание образования; с преоб-

разованием области теории содержания образования и посредством неё — самого содержания образования в школе и с формированием соответствующего мировоззрения учителей. У. Пайнар так формулирует задачи реконцептуалистов в своей статье, посвящённой двадцатилетию рупора этого движения Журнала теоретизирования о содержании образования (Journal of Curriculum Theorizing): «Вдумчивая практика каждодневной образовательной жизни требует от нас теоретически понимать практику. Если понимать её таким образом, содержание образования становится историческим, политическим, расовым, гендерным, феноменологическим, постмодернистским, автобиографическим, эстетическим, теологическим и международным. Когда мы говорим, что содержание образования является тем местом, на котором поколения борются за определение своего «я» и мира, мы вовлечены в теоретически обогащённую практику... Когда специалисты по содержанию образования понимали свою работу только в терминах того, что требуют институты управления образованием, они теряли политическое и феноменологическое чувство практики. Когда содержание образования рассматривалось только институционально (т.е. с позиции требований управленческого аппарата. — Г.Д.), то классная комната становилась мавзолеем, а не гражданским форумом. Мы отрицаем бюрократию каждого дня, что в самом деле было псевдопрактикой. Мы обнимаем *праксис*. За последние двадцать лет американская область содержания образования сделала попытки отобрать содержание образования у бюрократов, превратить содержание образования в диалог и таким образом оживить практику теоретически. В этом и состоит суть прорыва». Таким образом, подчеркну ещё раз, что, реконцептуализируя область практики формирования содержания образования, представители новой волны повышают активную роль учителя в этом процессе, способствуют развитию его профессионализма, ответственности и преобразующей роли в формировании иного типа мышления и социального поведения, своего и своих учащихся.

Реконцептуалисты подходят к рассмотрению содержания образования как к «символической репрезентации, а не как к набору конкретных учебных материалов». Понимание содержания образования в качестве символической репрезентации включает, процитирую слова самых ярких личностей реконцептуализма У. Пайнара, У. Рейнолдса, П. Слэттери и П. Таубмана, «те институционные и дискурсивные практики,

структуры, образы и опыт, которые могут быть идентифицированы и проанализированы с разных точек зрения: политической, расовой, автобиографической, теологической, международной, гендерной и деконструктивистской». И далее они твёрдо заявляют: «Мы можем сказать, что попытка понять содержание образования как символическую репрезентацию определяет в значительной степени современную область исследования».

Предложение понимать четыре компонента содержания образования (цели, знания и умения, их организация, оценка) как символы, а не реалии, может оцениваться, конечно, по-разному. Могут возникнуть возражения против истолкования научных знаний как символов. Но для формирования содержания с их точки зрения этот факт не столь существен. Для них знания есть социальные конструкторы, результат договорённости людей, а поэтому они несут релятивный, символический характер.

Понимание компонентов содержания как символов, а не как предписанного органами образования набора целей, знаний, умений и оценок позволяет вести речь и учить школьника и студента тому, что знания плюралистичны и относительны. Для армии разработчиков на местах в штатах и школьных округах и, что особенно важно, для учителя это может предоставлять возможности привносить свою идентичность, свои взгляды, способы организации знаний и построения учебного процесса, создавать свою систему оценки учащихся. Такой демократический подход позволяет посмотреть на содержание с разных сторон, а не только с позиции одного дискурса. Вместо того чтобы навязывать учителю определённый дизайн или модель содержания, более эффективно дать учителю солидную теоретическую подготовку, которая позволит ему самому принимать решения, какие знания отбирать, какие методы обучения и оценки использовать в своей работе. Известные теоретики содержания образования Д. Перпел и Х. Шапиро справедливо отмечают в этой связи в своей книге, что необходимо готовить учителя, «который рефлексирует и понимает индивидуальные и социальные цели того, что он делает, а также осознаёт, какие фундаментальные ценности он привносит в классную комнату». С ними солидаризируются и другие известные педагоги Л. Байер и М. Эппл, которые отвергают чисто технический подход к разработке содержания образования, заявляя, что исследования в этой области должны фокусировать «на том, что и почему мы должны учить, а не на пробле-

мах, связанных с тем, как организовать, построить и оценить содержание образования».

Важно отметить, что реконцептуалисты не отделяют теорию содержания образования от политики, социально-экономических проблем и концентрируют внимание на том, как содержание образования может помочь реконструировать американское общество на более гуманных принципах. Конечно, для многих реконцептуалистский дискурс выглядит слишком политизированным и идеологизированным, что пугает и отталкивает многих педагогов-практиков, а особенно администраторов. По словам одного моего аспиранта, если он решит применить реконцептуализм в своей школе, то директор не просто косо посмотрит на него, а попросит его подать добровольно в отставку, боясь давления родителей, школьного совета округа и влиятельных политических групп в микрорайоне. А мой коллега У. Рейнолдс предпочитает, чтобы его не называли реконцептуалистом. На вопрос «Почему?», он ответил, что некоторые правые силы пытаются дискредитировать реконцептуализм и поэтому выдают его за организованное движение по типу партии чуть ли не фашистского толка, которое планирует совершить революцию и свергнуть американское правительство. Похоже, порой необходимо гражданское мужество и твёрдая профессиональная позиция, чтобы реализовать некоторые идеи реконцептуализма в содержании образования, особенно когда речь заходит о политических, гендерных, идеологических, религиозных и законодательных дискурсах.

Реконцептуалистское направление представлено разношёрстным множеством течений, дискурсов и перспектив, авторы которых характеризуются своеобразной солидарностью, общностью целей, единством теоретического климата и образа мышления. Между ними нет особых идеологических разногласий. Все они комфортно чувствуют себя в модном сегодня реконцептуалистском клубе американской педагогики. Они могут дополнять друг друга, заимствовать идеи из других дискурсов, подвергаться модификации, порождая всё новые и новые дискурсы. Тот же У. Пайнар и постмодернист, и постструктуралист, он же — феноменолог. Возможно, это защитная мимикрия. Во всяком случае, читателю следует помнить об условности классификации реконцептуалистского направления.

Иногда создаётся впечатление, что теории в русле этого направления чуть ли не клонируются. Только вчера появилась критическая теория (critical theory), как сегодня возникли критичес-

кая теория расы (critical race theory), критическая феминистская теория (critical feminist theory), критическая теория многокультурности (critical multicultural theory). Жонглирование терминами стало частью реконцептуалистской традиции, поскольку её представители исходят из того, что флуидна сама теория: всё течёт — всё изменяется. Ситуация как с терминами, так и самим содержанием дискурсов постоянно меняется, как погода в туманном Альбионе. Ведутся уже разговоры и о новой волне пересмотра теоретических основ реконцептуализма. Во всяком случае 2006 год — время первой конференции, посвящённой постреконцептуализму. Стоит ли ожидать, что будет вынесен приговор реконцептуализму: «Родился в 1973. — Умер в 2006», как в своё время реконцептуалисты поступили с традиционализмом? □