

# О теоретических исследованиях содержания образования в США

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

...Я вспоминаю недавнюю историю России 1980-х годов. Только что провозглашённая гласность открыла архивы, живым свидетелям истории — их уста, а педагогам и общественности — новые возможности для того, чтобы переосмыслить историю образования и педагогики, а также и свою личную историю, наряду с историей страны.

Недовольные ворчали: «Вот, опять переписывают историю. Что мы за страна?»

Я же полагаю, что Россия, как и другие страны, имеет право и должна заново перечитывать и осмысливать свою историю, используя неизвестные ранее факты, новые дискурсы и появившиеся возможности. Открывать новые её страницы, давать иные или подтверждать старые оценки, конечно, всячески избегая политических заказов и не навязывая учёным официальный идеологический дискурс исследования исторических явлений, событий, фактов и личностей.

Коль скоро эта статья о США, то замечу, американцы говорят о себе так: два американца — три мнения, поэтому пересматривать не только настоящее, но и историю для них — дело, не вызывающее возражения, хотя и не лишённое жарких дебатов, а то и протестов. Например, дискуссии о том, кто был прав — северяне или южане — в Гражданской войне 1861–1865 годов, не закончились для некоторых граждан и по сей день. В связи с этим в некоторых южных штатах продолжается политико-расовая борьба вокруг, например, официальных флагов штатов. Так, в штате Джорджия многие афроамериканцы выступают против флага штата, унаследованного от времён Конфедерации, считая его историческим символом рабства, а белые жители штата отстаивают его как историческую реликвию, которой нужно и должно патриотически гордиться. В результате за последние 10 лет флаг штата менялся уже несколько раз в зависимости от того, кто приходил к власти — демократы или республиканцы. И никто не возмущается: «Что мы за люди?» И в этом, на мой взгляд, нет особой беды. Ведь дебаты об исто-

рии с разных точек зрения — нормальная вещь, и чем многоголоснее и полифоничнее дискуссия по истории, тем полнее и всестороннее она будет представлена нынешнему и будущим поколениям. Тем больше вероятность, что, принимая когда-либо в будущем окончательное решение о судьбе флага, законодатели и жители штата будут обладать большим знанием исторического материала для его аргументации. Чтобы истина выкристаллизовалась, порой необходимы века.

Область научных исследований по вопросам теории и истории содержания образования в США тоже не испытывает сегодня недостатка в педагогах, желающих пересмотреть, переписать, по-новому взглянуть на существовавшие раньше подходы, реконцептуализировать или подтвердить их, а также извлечь новые уроки для настоящего и для будущего.

Чтобы не повторять того, что было сказано об истории школы и педагогики США отечественными компаративистами Л.Н. Гончаровым, Н.М. Воскресенской, З.А. Мальковой, В.Я. Пилиповским и другими, я остановлюсь лишь на тех вопросах, которые помогут прояснить суть наблюдаемых сегодня противоречивых дискуссий в дидактической области, выявить преемственность некоторых теоретических перспектив и проследить корни и эволюцию отдельных дискурсов. Хотя понятно, что избежать повтора в освещении каких-либо вопросов будет, наверное, невозможно, ибо порой бывает трудно отделить историю теоретических исследований области содержания образования от эволюции самого содержания образования и от истории самой американской школы. В этом я буду не одинок, так как и в работах американских педагогов также теория содержания образования подменяется теорией обучения, как это происходит, например, в случаях с концепцией мастерского обучения (mastery teaching) и таксономией конкретных учебных целей Б. Блума и его коллег.

Кроме того, мне бы хотелось предложить некоторую переоценку отдельных аспектов истории

дидактической мысли США, так как в советской компаративистике она анализировалась исключительно в ключе марксистской методологии, что не позволяло получать истинную картину этой теоретической области во всей её многообразности и многогранности.

Коль скоро американские педагоги-исследователи ведут дискуссии об истории вокруг трёх основных тем, превалировавших в XX веке — 1) содержание школьного образования и научные знания; 2) содержание образования и американское общество и 3) содержание образования и ученик, — то, наверное, оправданным будет последовать этой же логике и рассмотреть их в русле нынешнего теоретического противостояния, о котором речь шла в моей предыдущей статье (см.: Школьные технологии, 2006, № 4). Я имею в виду водораздел в оценке прошлого, который наблюдается между представителями двух парадигм — *традиционалистами* и *реконцептуалистами*. Как те, так и другие апеллируют к истории и к историческим личностям в дидактической области США для защиты своих исследовательских позиций, утверждения своих дискурсов и поиска аргументов своим тезисам, чтобы убедить и теоретиков и практиков в правоте именно их парадигмы. Так, традиционалисты обвиняют реконцептуалистов в том, что те реинкарнируют Дж. Дьюи в образе радикала, а те в свою очередь утверждают, что классик американской педагогики никогда бы не подписался ни под одной идеей, отстаиваемой традиционалистами в XX веке, и обвиняют последних в том, что именно из-за их давления на органы образования и на теоретическую мысль, а не низкого качества школьного образования, прогрессивизм, настоящим проводником которого и был Дж. Дьюи, оказался предан забвению в 1960–1980 годах.

Рассматривая исторические подходы к упомянутым трём темам (они же — факторы или источники содержания школьного образования), традиционалисты направляют свои усилия в основном к тому, чтобы отстаивать неприкосновенность авторитетов прошлого и их воззрений по данным вопросам, в то время как реконцептуалисты если и не низвергают идолов американской педагогики, то подвергают их теоретические взгляды существенной ревизии. Вообще, низвержение национальных фигур и личностей ушедших времён — не типичный для американцев подход. Достаточно привести историю с президентами страны. Как бы плох ни был президент, он не предаётся забвению, а если уж он почил в бозе, то к нему сохраняется уважительное отношение. Ещё одно различие,

которое нельзя упускать из виду, исследуя две эти парадигмы. Традиционалисты подходят к описанию истории теории содержания образования как к эволюции **одной** концепции *развития содержания* (Curriculum Development), которая в их апологетике, конечно же, совершенна и пригодна для всех времён и учителей, а вторые занимаются прочтением и *пониманием* истории как **множества** исторических дискурсов, и в правильности своего подхода тоже не сомневаются.

Итак, первая тема — это соотношение *содержания школьного образования в США и научных знаний*.

Общепризнанной и для традиционалистов и для реконцептуалистов датой рождения теории содержания образования является 1918 год, когда была опубликована книга профессора Ф. Боббита «Содержание образования»<sup>1</sup>, первая в американской педагогике, где предпринята попытка дать общее теоретическое осмысление содержания образования, и это осмысление проводилось с прогрессивистских и прагматических позиций.

С появлением книги Ф. Боббита теоретическая область содержания образования окончательно отпочковалась от психологии и философии и стала самостоятельно развиваться в русле педагогического дискурса. Теория содержания образования одновременно стала также отходить частично от теории классического содержания образования (теории свободных искусств), единственной педагогической теории, доминировавшей в США с 1828 года до начала XX века. В это время теоретики-«классики» вели дискуссии в основном о том, что должно составлять содержание образования в созданном в 1821 году новом типе школы для основной массы учащейся молодёжи — старшей средней школе (high school). И сторонники классицизма, которые имели власть в органах управления школьным образованием, акцентировали на преподавании древнегреческого и латинского языков, математики, естественных наук, английского языка и литературы и истории, а в области методики обучения школьников — на запоминании наизусть и пересказывании вслух текстов из учебников. В 1828 году был опубликован Йельский Доклад по защите классических предметов, который и рассматривается некоторыми американскими исследователями в качестве точки отсчёта в истории возникновения *области* (field) содержания образова-

<sup>1</sup> Bobbitt F. (1918). The Curriculum. Boston: Houghton Mifflin.

ния и началом дискуссий о ней. Авторы доклада строили своё видение содержания классического образования на трёх «китах», традиционных для европейской школы: оно должно развивать волю, эмоции и интеллект.

В 1860 году английский философ Г. Спенсер опубликовал в США своё знаменитое эссе «Какие знания имеют наибольшую ценность?», о котором упоминают практически все американские учебники, как по основам образования, так и по содержанию образования для студентов педагогических колледжей страны. Значение этой небольшой работы состоит в том, что после Г. Спенсера утвердилось убеждение, что, во-первых, содержание школьного образования должно черпаться из реальных знаний, накопленных университетской наукой, а не религиозных верований, то есть оно должно быть светским, а, во-вторых, образование должно служить социальному прогрессу. Это был, несомненно, существенный прорыв по сравнению с господствовавшим в то время христианским дискурсом содержания школьного образования, которого придерживались школы США со дня своего основания на протяжении нескольких веков.

Работа Г. Спенсера оказала огромное влияние на эволюцию классического содержания образования в конце XIX века и нашла поддержку на официальном уровне со стороны влиятельных членов Комитета десяти по содержанию среднего образования, Комитета пятнадцати по начальному образованию и Комитета по требованиям к поступлению в колледж, созданных для того, чтобы сформулировать политику страны в области содержания образования в условиях народившейся промышленной революции.

Казалось бы, какое отношение деятельность этих комитетов и вообще эти события более чем вековой давности имеют к сегодняшней школе и педагогике США? Давайте послушаем, что говорят главные оппоненты традиционализма профессор У. Пайнар и его коллеги: «эхо теории классического содержания образования раздаётся громко и сегодня». Это «эхо» проявляется в том, что как перечисленные выше комитеты фокусировали главным образом на административных вопросах, так во многих случаях это происходит и сегодня при разработке школьной политики в формировании содержания школьного образования. Суть этих вопросов сводилась к тому, что 1) содержание образования разбивалось по годам обучения, 2) для каждого учебного года подбирались определённый набор предметов, отражающий университетские и на-

учные дисциплины, 3) каждый предмет заключался в определённые временные границы обучения. Такая структура была законсервирована и сохранилась по сию пору во многих школьных округах и педагогических вузах, и сегодня она отстаивается традиционалистами как наиболее эффективная с точки зрения административного контроля, но — и в этом я солидарен с реконцептуалистами — неэффективная с точки зрения природы ребёнка, его интересов, возможностей, способностей и потребностей в самореализации его «Я», которые часто оставались в прошлом и остаются сегодня вне содержания образования.

То, что идеи классицизма XIX века — это не достояние архивов, а они весьма интенсивно защищаются и сегодня многими традиционалистами, вполне очевидный факт. Стоит при этом непременно заметить, что многие из них занимают влиятельное положение в стране не только на местном, но и на федеральном уровне, как, например, довольно консервативный деятель У. Беннетт, бывший министром образования США в 1980 году при «дворе» республиканского президента Р. Рейгана, а сегодня ведущий программы по образованию на телевизионной станции «Фокс» — неофициальном рупоре республиканской партии. В свою бытность у власти он выступил автором доклада о реформе начального образования «Первые шаги» (1986), который почти повторяет Доклад пятнадцати от 1895 года, и автором доклада «Средняя школа имени Джеймса Медисона» о реформе среднего образования, который является почти копией доклада другого комитета — Комитета десяти от того же 1895 года. В этих двух документах У. Беннетта отстаивается идея предметоцентризма и наукоцентризма — столь близкая традиционалистам всех времён и народов. В качестве доказательства достаточно привести цитату из последнего его доклада (1987): «Школьное образование с полным набором учебных предметов должно быть центральным в настоящих целях американского среднего образования». После выхода в отставку он продолжает выступать в защиту американской классической философии образования *перенниализма* (от *perennial* — вечный), продвигающей в содержание школьного образования знания, наработанные историей исключительно западной цивилизации, которые называются *mainstream* (превалирующее направление), то есть те, что прошли «апробацию» и выдержали испытание тем, что некоторые реконцептуалисты называют «социально-классовым заказом американского истэблшмента». Идеи У. Беннетта под-

держивали известные педагоги М. Адлер, Д. Равич, Ч. Финн, Л. Чейни и А. Блум, а современный традиционалист молодого поколения американских дидактов П. Хлебович, приветствуя доклады У. Беннетта, назвал их «вновь пересмотренной преданностью общему образованию, которое исключает профессиональное».

Для подтверждения и защиты своих взглядов традиционалисты привлекают также видного немецкого психолога, педагога и философа И. Гербарта, идеи которого оказали существенное влияние на становление американской школы в середине XIX века (возможно, потому что в этот период число немецких эмигрантов почти сравнялось с количеством англичан и ирландцев). Как известно, одна из его главных идей была заложена в предложенную им структуру построения обучения, которая состояла из пяти ступеней: 1) подготовка учащихся к усвоению учебного материала, 2) подача учебного материала на уроке и связывание его с предыдущими знаниями учащихся, 3) ассоциация материала на уроке со знаниями из других предметов, 4) обобщение и составление на основе анализа выводов, заключений, правил, законов, принципов и концептов и 5) применение знаний. Концепция И. Гербарта определила характер обучения в американской школе в течение всего прошлого века и, кстати, сегодня пользуется популярностью среди многих американских учителей, которые не видят иных структур урока и других подходов к обучению. Я сужу об этом по моим наблюдениям в школах, а также по моим студентам магистратуры, большинство из которых одновременно работают учителями. Простота и лёгкость применения гербартовской модели, если не знаешь других подходов, прямо-таки манят неискущённого студента и начинающего или нетворчески думающего учителя.

Не отрицая положительных сторон теории И. Гербарта, следует сказать, что предложенная им теория обучения стала рассматриваться на протяжении длительного времени, к сожалению, как синоним теории содержания образования, сведя теоретические поиски в дидактических исследованиях в основном к вопросам организации учебного процесса.

В XX веке классицизм и традиционализм по-разному проявлялись в различных формах в разные периоды истории США. Так, в 1960 годы под влиянием «синдрома советского Спутника» и требований военно-промышленного комплекса американские теоретики сосредоточились на рассмотрении содержания школьного образования как копии университетских дисциплин, осно-

венно математики и естественных наук и на переносе их содержания и структур в школьные учебники. Импульс для исследований в этом ключе дала конференция по вопросам содержания школьного образования, состоявшаяся в 1960 году в Вудхоле (шт. Массачусеттс) и организованная Национальной академией наук США, Национальным фондом науки, Министерством военно-воздушных сил и рядом частных корпораций, на которую, однако, не был приглашён **ни один** теоретик содержания образования. Конференция избрала в качестве манифеста и руководства к действию книгу известного психолога Дж. Брунера «Процесс обучения» (1960), основанную на идеях структурализма в построении школьных учебников. Кстати, эта книга была переведена на русский язык в СССР и оказала определённое влияние на советских дидактов. Примечательно, что буквально десятилетие спустя сам Дж. Брунер под влиянием бурных 1960-х с их чередой «революций» — от расовых, феминистских, гражданско-правовых и до сексуальных — убедился в том, что содержание образования, особенно гуманитарного и обществоведческого, основанное на наукоцентризме, не способствует решению социальных проблем, и его нельзя загнать в прокрустово ложе реальных или абстрактных структур. И, к его чести, стоит заметить, что он нашёл мужество признать ошибочность своих прежних взглядов<sup>2</sup>, благодаря чему получает более щадящую критику со стороны реконцептуалистов за своё чрезмерное увлечение структурализмом в прошлом.

В 1980 годы, годы правления президентов-консерваторов Р. Рейгана и Дж. Буша-старшего, давление традиционалистов на теорию содержания образования не только не ослабевало, а наоборот усилилось в связи с политикой республиканцев взять реванш в экономической конкуренции с Японией и Германией опять-таки с помощью школы. Это проявилось в известном Докладе «Нация на грани риска»<sup>3</sup> и в Докладе М. Адлера<sup>4</sup>, которые были взяты за основу реформы содержания школьного образования. Напомню, что основной идеей докладов было увеличение времени на изучение «стратегических» математических и естественно-научных дисциплин, а последний вообще ратовал за введение во всех школах единой про-

<sup>2</sup> Bruner J. (1971, September) The process of education revisited. Phi Delta Kappan, 53, 18–21.

<sup>3</sup> National Commission on Excellence in Education (1983). A nation at risk: The imperative for educational reform. Wash., DC: United States Department of Education.

<sup>4</sup> Adler M. (1982). The paideia proposal. New York: Macmillan.

граммы свободных искусств для каждого ученика. Ученику оставалось лишь право выбрать, какой иностранный язык он хочет изучать. Призыв возвратиться к изучению классического наследия западной цивилизации через серию созданных ещё в 1950 годы Великих Книг (Great Books), состоящую из 53 томов, прозвучал в книге А. Блума «Закрытие американского разума» (1987). Призыв был услышан консерваторами, ибо он был поддержан Л. Чейни, президентом Национального фонда по гуманитарным наукам и женой нынешнего вице-президента США. И, наконец, ещё один всплеск классицизма проявился в концепции *культурной грамотности* И.Д. Хёрша (1987), на которой я хотел бы остановиться подробнее.

У профессора университета штата Вирджиния И.Д. Хёрша озабоченность вызвал тот, факт, что незнание школьниками какого-то одного, общего для всех, круга знаний угрожает самой американской демократии: люди перестают общаться и понимать друг друга, так как не имеют общих культурных точек соприкосновения, становятся разобщёнными и менее сплочёнными как нация, потому что не знают основных фактов, событий, имён людей и фразеологических выражений, что делает американцев не просто неграмотными, а культурно неграмотными, то есть не знающими жизненно важную часть культуры страны. Произведённый им опрос школьников обнаружил, например, незнание ими того факта, что есть и другая Мадонна — а не только певица, что Гувер — это ещё и президент, а не только известная ныне марка пылесоса. Отсюда И.Д. Херш сделал вывод, что культурная общность возможна лишь на основе набора единых для всех школьников концептов и построения вокруг них соответствующего содержания образования. С целью отбора концептов он пригласил 34 специалиста из разных областей науки, которые и помогли ему составить список из 5 тысяч ключевых слов и выражений. Набор этих понятий и должен составить основу содержания образования в школе, что позволит обеспечить, по его словам, «функциональную» грамотность и эффективную коммуникацию между американскими гражданами. Концепция культурной грамотности, кстати, имевшая многочисленных сторонников и в России в конце 1980 годов, была радостно встречена американскими традиционалистами, ибо, по словам одного из них — профессора П. Хлебовича, — она «вновь разожгла дебаты о том, почему набор общих разделяемых всеми понятий так существен для жизнеспособности де-

мократии и как эту озабоченность интегрировать в содержание образования публичных школ». Частично его идею поддержала известная афро-американская писательница профессор М. Анжелу, выразив слабую надежду на то, что таким образом можно сплотить американскую нацию.

Классификация И.Д. Хёрша вызывает у многих педагогов и у меня, в том числе, ряд возражений. Во-первых, я не могу согласиться, что изолированно набранные факты могут помочь школьнику создать системное видение мира и общества, а именно оно является императивом для подготовки человека к сложностям современного взаимосвязанного мирового сообщества и экологии Земли. Во-вторых, нет гарантии, что даже вдумчивое и всестороннее изучение ключевых фактов культуры обязательно приведёт к формированию социально и морально ответственной личности. Достаточно привести в качестве примера весьма образованную немецкую нацию 1930 годов, которая позволила себе стать заложницей фашистской идеологии. Следовательно, содержание образования не может быть подчинено исключительно идее интеллектуализма и развития сплочённости нации за счёт морали. В-третьих, И.Д. Хёрш чрезмерно акцентирует знания и недооценивает важность развития навыков — не он, между прочим, первый в истории школы и педагогики США — и особенно навыков мышления. Как истинный традиционалист, он видит роль образования в передаче накопленной культуры и знаний о ней, а не в конструировании их самими учащимися. Анализ упомянутых 5 тысяч слов и выражений свидетельствует, что они отражают в основном консервативную интерпретацию культурной грамотности, ибо 80% из них относятся к людям, местам и событиям из прошлого. И, в-четвёртых, в условиях сильного давления консерватизма и фундаментализма в США процесс отбора слов и выражений в качестве основы содержания образования неизбежно превращается из научно-педагогического в политический вопрос, решение которого в каждом штате и в каждом школьном округе всегда зависит от степени влияния тех или иных социальных групп в них. Кстати, и сама М. Анжелу как-то в теледебатах с И.Д. Хёршем, не получив от того ответа на вопросы о том, кто же будет принимать решение об отборе понятий и почему слово «блюз», одно из основных понятий афро-американской культуры, не является, признаком культурной грамотности *каждого* американца, стала скептически относиться к концепции культурной грамотности.

И последний, но немаловажный вопрос в теме соотношения содержания образования и научных знаний связан с введением национальных стандартов, тоже во многом наукоцентристских, к содержанию каждого учебного предмета имеющим вот уже более чем 20-летнюю историю. Реконцептуалисты, естественно, встретили стандарты в штыки, ибо сама идея стандартизации изначально противоречит их методологии множественной дискурсивности в разработке, реализации и оценке содержания образования.

Правда, в отличие от целей образования, принимаемых в XX веке для американского образования, стандарты разрабатывались и разрабатываются с привлечением профессиональных учительских организаций, и это уже положительный факт по сравнению с предыдущими реформами, игнорировавшими учителей. Например, по математике они составлялись Национальным советом учителей математики. Переход всех школ к стандартам ещё не завершён по стране. В штате Джорджия, например, его планируют завершить в 2009 году. Естественно, пока трудно судить, как сработают стандарты, но уже сегодня видно, что проблемы остаются во многом те же, что свойственны традиционалистскому подходу. Во-первых, стандарты всё же жёстко привязаны к научным дисциплинам и не до конца учитывают потребности ребёнка и социальной жизни. Во-вторых, количество стандартов и инструкций для их реализации сегодня уже настолько велико, что учителя вряд ли обрадуются такому обилию. Пройдя в 2005 году в своём штате Джорджия двухдневную переподготовку по вопросу о том, как работать со стандартами в «новых исторических» условиях, я могу только подтвердить это. В-третьих, не все стандарты бесспорны, и дискуссии о том, что считать стандартом в истории Гражданской войны в США и в каком ракурсе его преподавать, ещё впереди. И, наконец, неясно, насколько конкретны должны быть стандарты и как будут оценивать работу учителя. И если их будут оценивать в соответствии с Законом «Не оставим ни одного ребёнка позади», принятым Конгрессом США по инициативе республиканской администрации, по тому, выучили ли ученики стандартизированные знания и стандартизированные умения, боюсь, что позади останется не только ребёнок, но и тысячи учителей, которых и так сегодня не хватает в школах настолько, что их рекрутируют в Мексике, Германии и в других странах. В качестве примера можно привести наш колледж, который предоставляет бесплатно обучение в магистратуре студентам

из Мексики в обмен на то, что они работают в местной школе.

В следующей статье мы рассмотрим ещё два аспекта дискуссий современных американских педагогов-исследователей — *содержание образования и ученик*, а также *содержание образования и общество*. □