

О теоретических исследованиях содержания образования в США

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

АМЕРИКАНСКИЕ ПЕДАГОГИ-ИССЛЕДОВАТЕЛИ ВЕДУТ ДИСКУССИИ ВОКРУГ ТРЁХ ОСНОВНЫХ ТЕМ, ПРЕВАЛИРОВАВШИХ В XX ВЕКЕ: 1) СОДЕРЖАНИЕ ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУЧНЫЕ ЗНАНИЯ; 2) СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И УЧЕНИК; 3) СОДЕРЖАНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И АМЕРИКАНСКОЕ ОБЩЕСТВО. ПЕРВЫЙ АСПЕКТ РАССМОТРЕН АВТОРОМ В ПРЕДЫДУЩЕЙ СТАТЬЕ (СМ.: ШТ. 2006. № 5).

Содержание образования и ученик

Отсутствие личности ученика в содержании классического содержания образования и в теории И. Гербарта и его многочисленных сторонников в США (особенно братьев Ч. и Ф. Макмюри, оказавших огромное влияние на американскую школу на рубеже XIX–XX веков) привело к дискуссиям на тему взаимоотношения содержания образования и природы школьника, а также к возникновению теории прогрессивизма и организационно оформленного движения за *прогрессивное образование*.

Эта теория восходит своими истоками к американским педагогам XIX века Г. Манну и Г. Барнарду, однако больше известна по работам Ф. Паркера и Дж. Дьюи, которые выступили против теории И. Гербарта. Они выдвинули идею об активном процессе познания, что было ближе к диалектике Гегеля, чем гербартианство. Приветствуя идею об ассоциативности знаний, Ф. Паркер и Дж. Дьюи оживили дискуссии о содержании образования, заявив о необходимости его связи с окружающей жизнью школьника, в том числе и социальной на уровне местной общины. Именно личностная и социальная эпистемология прогрессивистов привлекла внимание неопрогрессивистов конца XX столетия.

Чтобы понять сегодняшних неопрогрессивистов, необходимо иметь в виду следующее.

О прогрессивистах в советской педагогической печати было написано много. Однако обвинения Дж. Дьюи, Ф. Паркера и других в том, что те уведили ребёнка и педагогику в мир крайнего индивидуализма, были слишком преувеличены. В этом, кстати, обвиняли в 1920–1930-е годы прогрессивистов и отдельные американские пе-

дагоги, прежде всего социал-реконструктивисты. Неверно истолковывался прогрессивизм и некоторыми членами самого движения в США, которые возводили в абсолют отдельные факторы в формировании содержания образования, например интересы учащихся, против чего, кстати, неоднократно выступал и сам Дж. Дьюи.

Критики недооценивали тот факт, что одним из ключевых вопросов в прогрессивистском дискурсе был, безусловно, вопрос о демократии, о её продвижении средствами школы и о демократизации процесса принятия решений о том, каким должно быть содержание школьного образования. Последнее, по Дж. Дьюи¹, может и должно развивать навыки демократической жизни посредством методов проблемного обучения и научного исследования (метод открытия), путём совместной работы над проектами, которая требует коллективных усилий, коллективного поведения и самодисциплины.

Главной метафизической категорией для Дьюи было *изменение*, что отличало его от традиционалистов, у которых истина и знания о ней носили абсолютный характер. Если жизнь — это череда изменений, то и содержание образования не может оставаться неизменным. Теперь мы понимаем, почему прагматистская метафизика не могла быть принята советскими марксистами, ибо это означало, что социалистическая система тоже может измениться и что она не вечна, и этого-то они и пугались, боясь потерять власть. Традиционное образование, писал Дж. Дьюи, — «это навязывание со стороны учителя и поглощение со стороны ученика. Оно может

¹ См., например, его основополагающую в этом вопросе работу «Демократия и образование»: Dewey J. (1916). Democracy and education. N. Y.: Macmillan.

быть сравнено с записыванием текста на фонографический диск для того, чтобы получить в результате то, что было записано, нажав на правильную кнопку, в роли которой выступают пересказывание вслух и экзамены»².

Упомянутую работу «Демократия и образование» Дж. Дьюи полностью посвятил вопросам взаимосвязи развития общества и ребёнка и вовлечению последнего в процесс демократической жизни средними средствами образования. Кстати, побывав в Советском Союзе в 1928 году, он высоко оценил демократическую жизнь советской школы и писал в книге «Впечатления о Советской России и о революционном мире» о том, что именно она и является настоящим воплощением его идей: «...дети в русской школе организованы более демократично, чем наши... Американский посетитель может испытывать определённую патриотическую гордость, заметив, сколько много импульсов пришло из прогрессивных школ нашей страны, но он сразу же будет унижен... увидев, что идея (школа как саморазвивающийся организм. — Г.Д.) гораздо органичнее вписана в русскую систему, чем в нашу»³.

Школа для Дж. Дьюи была «эмбрионом демократии», общиной, поэтому его привлекли многие демократические идеи молодой советской школы (самоуправление школьников, совместная работа, «метод проектов»). Десять лет спустя он изменит свою оценку советской школы, да она и сама к тому времени изменится.

Прогрессивизм был одновременно и теорией, и оформленным движением со своей организацией, научными форумами, многочисленными публикациями. Как теоретики, прогрессивисты призывали освободить ребёнка от традиционного заучивания учебного материала («зубрёжки»), жёсткой структуры урока, от учебника в качестве единственного источника содержания образования и призывали теснее связывать его с жизнью.

Позиции прогрессивистов были сильны в 1930–1950-е годы вплоть до запуска в 1957 году советского спутника. Это событие просигнали-

зировало о том, что из-за своей школы США могут проиграть холодную войну. Сегодня прогрессивизм оказался вновь востребован реконцептуалистами, особенно теми, кто теоретизирует в рамках постмодернистского,

гуманистического, релевантного, феминистского и радикального дискурсов.

Содержание образования и общество

Эта тема получила сильное звучание в начале XX века в связи с углублением промышленной революции в США, мощным притоком новых эмигрантов и превращением школы в массовое учебное заведение.

В сложившейся ситуации стало очевидно, что классическое образование перестало отвечать потребностям экономики. Сыну фермера и дочери рабочего, как считалось в то время, не нужно было знание латинского языка. Школа была призвана подготовить грамотного работника для быстро растущей экономики. В промышленности появилась система Ф. Тэйлора, в которой рабочему отводилось конкретное задание или операция. Затем эта рабочая операция анализировалась с той точки зрения, какие умения нужны для её выполнения. Эти умения располагались в определённой последовательности, на основании которой и строились программы подготовки специалистов. Система тэйлоризма позволила существенно повысить производительность труда. Заимствовал идею о детальном анализе трудовых операций, Ф. Боббитт разработал *теорию социальной эффективности*, согласно которой процесс разработки, реализации и оценки содержания образования рассматривался как конвейерная линия по подготовке продукта, т.е. результата обучения — конкретно научного ученика, и как механизм подготовки учащихся к взрослым ролям (видам деятельности) в новом индустриальном обществе. Суть своей теории он кратко сформулировал так: «Основная теория проста. Человеческая жизнь, насколько разнообразной она бы ни была, состоит в достижении конкретных целей. Какими бы многочисленными и разнообразными для любого социального класса они ни были, их можно выявить. Это требует выйти в мир труда и определить, из каких частей состоит каждый вид трудовой деятельности. Из этого выяснится, какими способностями, отношениями и формами знаний люди должны обладать. Всё это и должно стать целями содержания образования. Их будет много, и они будут конкретными. Содержанием образования тогда и станет серия видов опыта, которым должны овладеть дети и молодёжь». «Образование, — писал Боббитт, — такой же процесс придания формы, как и изготовление железных рельс».

² Dewey J. (1934, November). Need for a Philosophy of Education. *New Era in Home and School*, p.212.

³ Dewey J. (1929). *Impressions of Soviet Russia and the revolutionary world*. New York: New Republic, Inc., pp. 105, 106–107.

⁴ Bobbitt F. (1918). *The Curriculum*. Boston: Houghton Mifflin.

Упомянутая в предыдущей статье как знаковая книга «Содержание образования»⁴ явилась результатом педагогической деятельности Ф. Боббитта в Чикагском университете, где он первым в США в 1910 году разработал курс для будущих учителей «Развитие содержания образования» (Curriculum Development), тем самым совершив парадигматический сдвиг от методов обучения к вопросам развития содержания образования. Следует сказать, что до профессорской карьеры он работал школьным администратором, а администратор в США — это, прежде всего, менеджер команды учителей и команды школьников, а не тот, кто лучше других учителей владеет профессиональными знаниями и умениями, поэтому администраторами чаще всего становятся тренеры школьных ученических команд. В результате он разработал взгляд на развитие образования администратора, а не учителя. Ещё большее влияние на становление области теории содержания оказала следующая книга Ф. Боббитта под названием «Как делать содержание образования»⁵. Выход книги был тоже знаковым явлением для теории содержания образования, ибо в ней впервые были подняты вопросы о том, что должно стать источником содержания образования, как, из чего, какими принципами нужно руководствоваться и какие методы использовать при его разработке. После выхода в свет книги Ф. Боббитта исследования содержания образования стали называться научной областью. К ней проявился огромный интерес. Стали говорить не об учебном материале школьного предмета (subject matter), не о содержании предмета (subject content), а о содержании образования (curriculum).

Концепция экономической и социальной эффективности Ф. Боббитта привлекает традиционалистов, которые пекутся не о развитии ребёнка, а об эффективном обслуживании существующих социально-экономических и политико-идеологических структур и о контроле над важной для их сохранения областью образования. Для Ф. Боббитта содержание образования — иерархия заданий или умений — черпалось из 10 видов деятельности видов деятельности по достижению поставленных целей. Его модель развития содержания образования состояла из пяти этапов.

Первый этап — анализ человеческого опыта и выделение основных видов деятельности: знание языка, здоровье, социальная жизнь, отдых, религия, семья, профессия.

Второй этап — определение списка умений, обязанностей, операций.

Третий — составление учебных целей на основе анализа. Им было отобрано 800 целей (по сути дела они были умениями), каждая из которых была разбита на под-цели или задания («task») — так же они назывались и у Ф. Тэйлора.

Четвёртый — отбор целей для планирования деятельности ученика.

Пятый этап — отбор конкретных видов деятельности для каждого дня, каждого предмета, что и составляло содержание образования.

Итак, содержание образования, по Ф. Боббитту, это совокупность видов деятельности, заранее отобранных специалистами (учителей он таковыми не признавал), а сам процесс отбора содержания — это деятельность по отбору этих видов деятельности.

Идеи Ф. Боббитта о развитии содержания образования на «атомы» всегда пользовались и пользуются авторитетом у традиционалистов. Нетрудно также увидеть, что отобранные области человеческого опыта соответствовали официальным целям среднего школьного образования, принятым в 1918 году Национальной ассоциацией образования и определившим курс на социальную эффективность школьного образования в США на несколько десятилетий вплоть до появления в 1949 году «Рационального зерна» Р. Тайлера (Cardinal Principles of Secondary Education. Wash., DC: National Education Association). Идеи Ф. Боббитта и цели 1918 года вызвали горячую поддержку бизнеса, который выступил за то, чтобы ввести в содержание школьного образования подготовку к профессии. По сути дела цели 1918 года и являлись теми же «задачами» (tasks), которые сформулировал Ф. Тэйлор. Защита современными традиционалистами теории социальной эффективности и системы тэйлоризма в разработке и реализации содержания образования лишней раз подтверждает справедливость вывода реконцептуалистов о несвободе традиционалистов от истеблишмента и корпоративного бизнеса и об обслуживании их интересов как в начале XX, так и в начале XXI века.

Модель Ф. Боббитта развил дальше его ученик и коллега У.У. Чартерс. Он продолжил апологетику «управляемого содержания образования» (directed curriculum) в своей теории *анализа видов деятельности* (theory of activity analysis), большинство идей которой было заимствовано из теории научного менеджмента. Анализ видов деятельности состоял из следующих этапов. Первый — определе-

⁵ Bobbitt J.F. (1924). How to make curriculum. Boston: Houghton Mufflin.

ние основных целей образования путём изучения жизни человека в социальном контексте. Второе — трансформация этих целей в идеалы (ключевое понятие в его теории) и виды деятельности по их достижению и группирование их в темы. Третье — ранжирование идеалов и видов деятельности по степени их значимости. Четвёртое — ранжирование тем, которые имеют ценность для детей, а не взрослых. Пятое — выделение из числа оставшихся менее приоритетных наиболее важных идеалов и видов деятельности, исключив из списка те, что могут быть достигнуты и реализованы вне школы. Шестое — подбор наилучшего педагогического опыта для реализации этих идеалов и видов деятельности. Седьмое — распределение материала по ступеням обучения в соответствии с психологической природой детей.

Процедура развития содержания образования получила широкое распространение после того, как У. Чартерс успешно применил её к подготовке не только учителей, но и фармацевтов, врачей, библиотекарей и технических секретарей, открыв весьма прибыльный консультационный бизнес. Под его влиянием в администрации школьных округов была введена должность *специалиста по содержанию образования* (Curriculum specialist), которая существует и по сей день. Сам по себе факт подобной активности — весьма положительное явление, но, к сожалению, функция этих специалистов была сведена к продвижению идеи конвейерного производства результатов обучения. Конечно же, вызывает возмущение жёсткость структуры и её нормативная заданность «свыше», из-за чего ученик и учитель не включены в качестве источника содержания образования. Кроме того, по мере демократизации образования в XX веке оказалось практически невозможным однозначно путём голосования среди учителей определить круг идеалов, необходимых для отбора содержания.

Модель У. Чартерса дала мощный импульс к созданию различных технологий разработки содержания образования. Спустя 20 лет, в 1950-е годы, моделям «управляемого содержания образования» Ф. Боббитта и У. Чартерса вторили уже программированное обучение, концепция компетентностей, таксономии конкретных учебных целей Б. Блума, Д. Кратволя и А. Гарроу, которые, по сути дела, как и «метод проектов» у прогрессивистов, являются теорией обучения, а не теорией содержания образования. Идеи Ф. Боббитта были также взяты на вооружение Р. Тайлером. Правда, заимствование шло не

прямым путём, но суть от этого не меняется. П. Хлебович (Hlebovitsh, P. (1993). *Radical curriculum theory reconsidered: A historical approach*. New York: Teachers College Press) пытается показать, что это не так. Однако в качестве аргумента он приводит следующий не совсем убедительный факт. Если у Ф. Боббитта было 800 конкретных целей, то Р. Тайлер свёл разработку содержания к четырём принципам. В количественном отношении П. Хлебович прав, но ведь за каждым принципом Р. Тайлера стояли десятки и сотни иерархий целей, дизайнов, таксономий, стандартизированных тестов и инструкций контролирующих и управляющих органов системы образования, которые ещё в большей степени, чем Ф. Боббитт, детализировали и предписывали учителю, чему он должен учить, как он должен организовать содержание образования и как оценивать результаты его реализации. В нынешней дискуссии о дидактическом наследии Р. Тайлера между реконцептуалистами и традиционалистами, безусловно, правы первые, ибо они хотят сказать, что суть вопроса заключается не в защите одного или нескольких учёных, а в том, что вся традиционалистская парадигма безнадежно устарела и непригодна для сегодняшних вызовов времени.

С гипертрофированным использованием в 1990-е годы «отчётности» образования перед обществом (accountability) ещё большую поддержку получила бихевиористская концепция так называемого *мастерского преподавания* (mastery instruction), часто именуемого также *мастерским учением* (mastery learning). Название концепции было заимствовано из средневековых цехов, в которых мастер учил подмастерье какому-нибудь делу. Концепция была практически осуществлена впервые в 1968 году учителем Дж. Кэрролом под руководством Б. Блума. Суть концепции заключалась в том, что если учащиеся разделить на группы в зависимости от их способностей и дать им соответствующий этим способностям учебный материал, достаточное количество времени и методы, то практически все могут усвоить 80%–90% всего того, чему их учат. Соответственно всё содержание было разбито на небольшие темы, а процесс обучения — на 15–20-минутные модули. Каждый модуль начинался с диагностирующего теста и заканчивался контрольным тестом. Если тест показывал, что ученик усвоил 80% учебного материала, то считалось, что мастер-учитель научил подмастерья-ученика и последний может двигаться дальше и переходить к следующему модулю.

Почти за 40 лет, прошедших со дня введения мастерского обучения, была проведена не одна сотня исследований его эффективности по сравнению с традиционными методами, однако убедительных доказательств тому так и не было представлено, а сама идея, насколько привлекательной ни казалась, не овладела умами всего американского учительства. Обычно реакция моих студентов-учителей в магистратуре сдержанная: «Да, идея хорошая, но...» Это «но» заключается в том, что модули не годятся, когда речь идёт о развитии мыслительных умений высокого порядка, включая обработку информации, метакогнитивную деятельность, решение проблем, критическое мышление, творческую деятельность, оценку, рефлексивное мышление и другие. Неизвестно, как такое обучение влияет и на эмоциональное, духовное и физическое развитие школьников. Не получены ответы на вопросы, действительно ли происходит подлинное учение или учителя просто натаскивают учеников к тестам (teaching to test — учить для теста — выражение, которое часто можно слышать от американских учителей, дающих негативную оценку мастерского преподавания), и почему именно 80% свидетельствует о том, что процесс обучения учения состоялся. И, наконец, мастерское обучение, как и любая другая индивидуализированная система обучения, требует много времени. При существующей же нехватке учителей, когда в классе сидят порой по 30 школьников, да и учитель обязан работать, а не присутствовать в школе, 40 часов в неделю с 8:00 утра и до 4:00 после полудня, а то и дольше, мастером захочет быть далеко не каждый учитель.

В мастерском преподавании прослеживается постоянный контроль учителя за работой ученика, который не имеет права отвлечься на другие идеи, могущие появиться у него в ходе работы над учебным материалом. Поэтому против подобного вида обучения всегда выступали реконцептуалисты.

Механическая модель Ф. Боббитта, получив в 1950-е годы подкрепление со стороны теории системного анализа, реинкарнировалась позже в так называемом outcome-based education (образование, основанное на результатах), известном также под названием performance-based education (образование, основанное на действиях). Разница между этими двумя концепциями и практиками состоит лишь в том, что представители последней концепции придают больше значения не знаниям, а практическим умениям.

Волна отчётности, захлестнувшая сегодня образование, несёт в себе мощный механический за-

ряд этих концепций. Когда я пишу эти строки, наш колледж судорожно готовится к очередной — раз в пять лет — аккредитации могущественной организацией Национальный Совет по аккредитации программ подготовки учителей (NCATE). Преподаватели должны построить все свои учебные программы по каждому предмету по схеме, утверждённой Советом: общие цели — конкретные цели — действия — результаты — оценка, подтверждающая, что мы достигли результатов (outcomes). Разрабатываем для «отписки» детальные планы, а делаем то, что хотим... Даже самые твёрдые реконцептуалисты — противники схем, структур и планов — на нашей кафедре скрепя сердце переписывают свои учебные программы, подгоняя их под требования всемогущего Совета по аккредитации педагогических программ. Лицемерие? Да, но только, пожалуйста, не говорите, дорогой читатель, о том, что я вам это сказал, моему декану...

О том, что «Task analysis» и сегодня широко используется, свидетельствует пример из моих бытовых наблюдений. Тот, кто присутствовал на семинаре на любую тему, проводимом американцами, всегда поражается, насколько детально и подробно они описывают каждую деталь, каждый шаг и каждую операцию. Я сам был неоднократно свидетелем, когда россияне проявляли нетерпение и просили: «Вы расскажите нам, в чём суть. Что здесь главное?» Те из россиян, кто проходил курс вождения в США, всегда чуть ли ни с возмущением говорят: «И почему инструктор полчаса мне рассказывает, что такое светофор и зачем он нужен!» Так же детально, на нескольких страницах, американские учителя составляют планы урока независимо от того, сколько лет они проработали. Подобное расписывание умения, задания, операции, не способствует развитию воображения, фантазии, творчества. У учителей, особенно в старшей средней школе (9–12-е классы), зачастую отсутствует гибкость на уроке, и они всегда стараются следовать своему плану. Но ведь каждый урок всегда таит в себе вызовы (ученики не готовы к уроку, не поняли сложный материал, попросили рассказать о чём-то важном или произошло значительное событие в мире), которые требуют от учителя перестроиться и сменить свой план. Как-то на занятии по просьбе одного из студентов я стал более углублённо рассказывать о Гегеле, чьё имя было лишь кратко упомянуто в учебнике. В конце семестра один из студентов написал в письменной оценке, что я отклонился от плана занятия! Но, конечно, для развития простых умений, детализация обучения важна. Этим и знаменита амери-

канская организация труда, приносящая большую эффективность.

Для содержания образования такая детализация не просто излишня, но и неправомерна, ибо жизнь более сложное явление, чем набор каких-то видов деятельности, конкретных умений и пошаговых операций. Развитие умений обрабатывать информацию, поэтическое и музыкальное творчество невозможно «загнать» в жёсткие рамки классификаций, классификаторов, моделей и схем.

Технократический подход Ф. Боббитта, У. Чартерса, Х. Кэсуэлла, Р. Тайлера, Б. Блума и других основан на идее социальной адаптации школьников, в то время как представителей социального реконструктивизма интересует проблема преобразования американского общества и роль содержания образования в реализации этой задачи. Если для традиционалиста речь однозначно идёт об образовании как подготовке к жизни, о том, что содержание образования должно подготовить ученика к социальному приспособлению, то социал-реконструктивисты ведут речь о преобразующей роли образования, освобождающей от гнета зубрёжки и натаскивания и предоставлении в содержании образования голоса и пространства ученикам.

Реконцептуалисты берут в свои союзники социал-реконструктивиста Дж. Каунтса, известного в начале XX века своими призывами перестроить американское общество на идеях справедливости и равенства с помощью образования. Свои призывы он изложил в книге «Осмелятся ли школы построить новый социальный порядок?», опубликованной после жесточайшего экономического кризиса 1929 года. Нет, Дж. Каунтс не был марксистом (в отличие от Т. Брамельда, известного реконструктивиста 1960-х годов, и тем более Дж. Манна, С. Боулеса, Г. Джинтиса, П. Макларена, М. Эппла — представителей более поздней, реконцептуалистской эпохи конца прошлого века) и не призывал трудящиеся массы взять власть в свои руки. Он не был и прогрессивистом, и во многом жёстко противостоял Дж. Дьюи, но он был прогрессивным в силу его социально-ориентированной эпистемологии. Он призывал не знакомить, как это делают традиционалисты и прогрессивисты, школьников с социальными проблемами и учить адаптироваться к ним, а *вовлекать* их в решение этих проблем.

Дж. Каунтс ратовал за то, чтобы отдать часть властных функций учителям и ученикам. Отсюда становится более ясным его страсть к дис-

курсу власти и властных отношений. Так, в 1927 году он провёл социологическое исследование профиля 1654 школьных советов (именно они обладают огромной властью в вопросах определения содержания образования) и нашёл, что «люди, которых выбрали членами очень влиятельных школьных советов — это те, кто окончил среднюю школу и колледж и занимают привилегированное положение в обществе в качестве торговца, адвоката, производителя и врача». Социальный реконструктивизм не получил практической реализации в содержании школьного образования из-за Второй мировой войны и начавшейся после неё холодной войны, и особенно маккартизма в начале 1950-х годов. Однако в период международной и внутренней в США «оттепели» 1960–1970-х годов он возродился в дискурсе неомарксистов и марксистов.

Если в 1930-е годы социальный реконструктивизм противостоял прогрессивизму и Дж. Каунтс даже обвинял последний в «экстремальном индивидуализме», сегодня они оба приняты в свои объятия реконцептуалистами в качестве союзников, ибо представители обоих направлений выступали против административного контроля над образованием со стороны государства.

Примечательна также критика Дж. Каунтсом академизма и структурализма в «Рациональном зерне» Р. Тайлера, которая звучит в его устах следующим образом: «содержание образования без социальной перспективы ведёт к интелектуализму и уходу в себя».

Ф. Боббитт называл социал-реконструктивистское направление «дымовой завесой для коммунистической атаки», несмотря на то, что Дж. Каунтс постоянно дистанцировался от марксизма, хотя и использовал классовый дискурс в своих теоретических рассуждениях. Но для него классы в американском обществе не были антагонистичны; они оставались в рамках единой культурной единицы и были преданы идеалам демократии, как рабочие и крестьяне в СССР — коммунистическим идеалам. Историческому материализму К. Маркса он предпочел социальный экспериментализм, поэтому критические теоретики 1970-х годов Дж. Манн и О. Молнар выражают сожаление по поводу того, что в прошлом веке «социал-реконструктивизм так и не смог признать, что угнетение и эксплуатация являются фундаментальной характеристикой классовой структуры США и могут быть искоренены с помощью школ».

Говоря об истории противостояния последних трёх десятилетий, нельзя, конечно, не сказать и

о тех трибунах, с которых выступают традиционалисты и реконцептуалисты. Я имею в виду, прежде всего, ежегодные конференции традиционалистской Ассоциации по руководству и развитию содержания образования, одного из самых ранних педагогических объединений, и «молодой» форум реконцептуалистов в Бергамо (шт. Огайо). Теоретические дискуссии за последние 25 лет перекинулись и на основное научное сообщество, объединяющее несколько тысяч профессионалов — преподавателей вузов и научно-исследовательских работников — Американскую ассоциацию исследований образования, которая тоже стала всё больше и больше «реконцептуализироваться»: из названий научных сообщений на её ежегодных собраниях (а это порядка одной тысячи) стали исчезать слова «развитие образования» и всё больше и больше звучат доклады по реконцептуалистской тематике, рассматривающие содержание образования под углом идеологического, политического, гендерного, феминистского, эстетического, феноменологического, постструктуралистского, критического и других дискурсов. Сквозная тема докладов: как вызволить содержание образования из-под контроля корпоративного бизнеса, консервативных политиков и бюрократов и дать возможность учителям, ученикам и родителям войти во власть над образованием. Несомненно, это свидетельствует в пользу того, что всё же парадигмальный сдвиг в сторону социального реконструктивизма активно происходит.

В заключение следует отметить, что на развитие дидактической мысли США в прошлом столетии сильно повлияли так называемые синоптические (сводные) книги традиционалистских авторов. Они стали учебниками для тех, кто вовлечён в подготовку учителя в вузах или в разработку содержания школьного образования на местах. Они сформировали дидактический менталитет не одного поколения педагогов. Традицию их подготовки положила книга Х. Касвелла и Д. Кэмпбелла «Развитие содержания образования» (1935), которая и сегодня усиленно продвигается на рынок учебной литературы. Синоптические книги построены на идеях *развития содержания* (*curriculum development*) и включают следующие разделы (приведу типичный пример из учебника Дж. Уайлеса и Дж. Бонди «Развитие содержания образования: руководство к практике»: основы содержания, роль философии планирования содержания, история содержания, процесс развития содержания (постановка бихевиористских целей, организация содержания, его оценка), соотношение обучения и содержания, управление процессом фор-

мирования содержания, роль лидера в этом процессе, примеры дизайнов содержания образования. Даже краткое знакомство с содержанием показывает, что из поля зрения выпущен ученик. Синоптические тексты не включают вопросы расы, гендера, герменевтику, критическую философию (включены лишь традиционные американские течения — перенниализм, идеализм, реализм, прагматизм и экзистенциализм), феноменологию, постструктурализм, экологию, теологию, многокультурность, этнографию и другие области знаний, которые включают новые, реконцептуалистские учебники, появившиеся в начале 1980-х годов.

Американские исследователи всегда придавали большое значение изучению различных факторов, влияющих на характер содержания образования. Однако при этом достаточно отчётливо просматривается отсутствие сбалансированного подхода к решению проблем его формирования в силу того, что само образование постоянно испытывало на себе давление различных экономических, политических, идеологических и культурных сил. В результате очень часто в истории образования США над областями теории и практики разработки содержания образования неоправданно доминировали то предметоцентризм, то педоцентризм, то социоцентризм.

* * *

Говорят, что по отношению к истории люди делятся на две категории: историкофилы и историкофобы. Если это так, то к первым сегодня можно отнести традиционалистов: их ретроспективная рефлексия полна обожания академизма, консерватизма, предметоцентризма и логико-позитивитских идей; они боготворят И. Гербарта, Ф. Боббитта, Р. Тайлера и их сторонников, а также ищут ответы на современные вызовы в работах классиков американской дидактической мысли и в меньшей степени современной действительности.

Многие из них принадлежат к старшему поколению исследователей. Конечно, трудно представить, что каждый из них, искренне посвятив свою жизнь какому-либо делу, учению, построил на этом карьеру, имя и бизнес, приносящий ему и его семье доход, поменяет мировоззрение.

Вторые — молодое поколение реконцептуалистской ориентации — если и не боятся истории, то, во всяком случае, весьма критически относятся к ней. По-моему, и тех и других можно метафорически назвать популярным ныне термином «экстрим». А ведь истина, как известно, всегда находится посередине... □