

Фрагмент из книги с. 156-207: **Грэм П.А. Америка за школьной партией.** Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации / пер. с англ. С.Я. Карпа; коммент. С.А. Исаева; Нац. Ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. Дом Высшей школы экономики, 2011. – 288 с. – (Теория и практика образования).

IV. Борьба за успеваемость: с 1983 года по настоящее время

ОТКАЗ ОТ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ

Голдберг и многие другие, кто стремился к социальной справедливости и улучшению уровня образования, задавались вопросом: почему равенство образовательных возможностей вдруг перестало волновать общественное мнение? Этот принцип вытекал из самой логики демократии. Однако его реальное воплощение вызывало многочисленные возражения, особенно если оно нарушало заведенные порядки, как в случаях с десегрегацией школ, программами, предусмотренными первой статьей ESEA, двуязычным обучением, реабилитацией детей-инвалидов и обеспечением девочек полноценными занятиями по физкультуре.

Например, многие белые американцы открыто высказывали или молча испытывали раздражение при мысли, что их дети должны учиться в школе вместе с чернокожими. В свою очередь, не все чернокожие считали, что попытки осуществить десегрегацию помогут их детям получить лучшее образование. Многие школы, проводившие десегрегацию по решению суда или по доброй воле, испытывали немалые трудности, нарушался учебный процесс. Возможно, самой существенной потерей стало изменение атмосферы в школах. Бюрократизация этих учреждений, начавшаяся в конце 1960-х годов, возросла, как только деньги из федерального бюджета стали поступать в учебные округа: потребовалось наладить тщательную бухгалтерскую отчетность по статьям расходов, соответствующим федеральным приоритетам. В то же время к середине 1970-х годов в школах возрос уровень насилия, затем его рост прекратился, но в начале 1980-х возобновился. В крупных городских школах повсюду появились охранники в форме, во многих городах имели место массовые беспорядки. С 1994 года федеральные власти стали

требовать принятия специальных мер безопасности в школах, что привело к повсеместной установке металлодетекторов. Преступления, совершавшиеся в городских кварталах, также затрагивали жизнь школы. Неблагополучие в семьях сказывалось на успеваемости, причем неблагополучие это росло с увеличением числа разводов и внебрачных детей. Возросло употребление наркотиков и алкоголя — вначале старшеклассниками, а затем и учащимися шестых, седьмых и восьмых классов. Это также осложняло обстановку в школах.

Все эти перемены нанесли непоправимый ущерб атмосфере душевной теплоты, знакомой читателям «Дика и Джейн»¹, и посеяли в школах зерна вражды. Вспоминаю, что, сидя в те годы в учительской нью-йоркской средней школы, я неоднократно слышала, как белые учителя запросто называли своих учеников, большей частью чернокожих или выходцев из Латинской Америки, скотами. Такая среда никак не способствовала процессу обучения. Трудно представить себе родителей, которые решились бы поместить в нее своего ребенка.

Американское школьное образование 70-х годов XX столетия представляло собой проблему, в которой связь между принятым политическим курсом и практикой была в лучшем случае неочевидна. Провозглашенная цель — равенство образовательных возможностей — заслуживала всяческого одобрения. Но она была труднодостижима. Одна из трудностей состояла в соотношении возможностей и результатов. Попытки, безусловно недостаточные, обеспечить это самое равенство не приводили к соответствующим результатам. Несоответствие результатов было гораздо более очевидным, чем настоящее равенство возможностей. Как подчеркивал доклад «Нация перед лицом угроз», неудовлетворенность уровнем подготовки большинства американских детей действительно стала национальной политической проблемой. Американцы внезапно осознали, что многие их дети, особенно цветные, не получают от школы необходимых знаний. Это были именно те дети, которым предстояло теперь в результате десегрегации обучаться вместе с белыми школьниками.

У последних, впрочем, вскоре также обнаружились серьезные пробелы в образовании.

Многим американцам, не желавшим, чтобы их называли расистами, казалось проще добиваться повышения успеваемости — эту цель мало кто решился бы оспаривать, — чем бороться непосредственно с неравенством образовательных возможностей белых и черных, бедных и богатых. Если ребенок учился

плохо, американцы могли возложить за это ответственность на него самого или его школу и закрыть глаза на вопиющее неравенство культурных ресурсов, находившихся в распоряжении детей из богатых белых и бедных цветных семей.

На протяжении предшествующих десятилетий успеваемость как таковая, измеряемая в оценках, не была первоочередной образовательной задачей учащихся американских школ. Все они должны были научиться читать и писать, но, как показывал опыт преподавания в старших классах средней школы, для окончания ее больше от них почти ничего и не требовалось. Академическая успеваемость всегда была целью лишь немногих школьников, в том числе бедных и цветных, а также тех, кто рассчитывал (или чьи родители рассчитывали) на поступление в колледж, требовавший определенного уровня знаний, или тех, кто просто считал получение знаний занятием, соответствующим своим талантам и темпераменту. Однако большинство учащихся относились к своей успеваемости довольно равнодушно.

В период «доступа» основной упор делался на участии школьников в образовательных программах, прежде для них недоступных. При этом редко задумывались о качестве этих программ или о том, насколько они способствуют повышению успеваемости всех их участников. В 1930-е годы, когда целью была «адаптация», внимание уделялось прежде всего тому, чтобы учесть психологические потребности молодых людей и помочь им занять уготованное для них положение в обществе. И вновь успеваемость имела значение лишь для некоторых из них, но не для всех. В начале XX столетия, когда главной целью школ была ассимиляция, детям помогали становиться американцами, и успеваемость тоже не имела к этому особого отношения. Учащиеся должны были хоть как-то освоить английский язык, а главное — воспринять американские ценности. Каждая из этих целей имела смысл и приносила пользу как учащимся, так и обществу, но в своем предельном развитии порождала трудности, связанные с переоценкой роли школы в жизни нации.

На протяжении всей истории Соединенных Штатов Америки демократическое общество требовало от граждан, во-первых, добродетели и, во-вторых, знания — обычно именно в таком порядке расставлялись приоритеты. Энтузиазм, вызванный публикацией доклада «Нация перед лицом угроз», перевернул этот порядок, прежде всего потому, что многие американцы стали опасаться, как бы экономика их страны не отстала в своем развитии от экономик других стран, чьи граждане получали лучшую академическую подготовку. Они думали, что повышение уровня школьного образования поможет избежать такого раз-

вития событий. Лишь немногие готовы были осознать «пределы возможностей школы» («The Limits of Schooling») — так Кристофер Дженкс хотел назвать свою книгу, вышедшую в конце концов под заглавием «Неравенство» («Inequality»).

ДВОЙСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ АМЕРИКАНЦЕВ К ЗНАНИЯМ

Как справедливо заметил много десятилетий назад Ричард Хоф-стедтер в своей работе «Антиинтеллектуализм в американской жизни» («Anti-Intellectualism in American Life»), интеллектуалы всегда вызывали у американцев чувство неловкости, граничащее

с антипатией, которая накладывала отпечаток на их отношение к академическим успехам. В американской жизни мало кто имел более высокий статус, чем описанный в романах Ф. Скотта Фицджеральда студент Принстонского университета 1920-х годов, легко относящийся к учебе и гордящийся своим положением «джентльмена с головы до ног». Такой человек и ему подобные пользовались социальным престижем знаменитого колледжа, и хотя ни они, ни многие из их профессоров не занимались серьезной академической работой, никто не упрекал их в этом. Академические успехи не имели всеобщего признания.

Во все времена американцы ценили такие черты, как инициативность, изобретательность, прямота, умение работать сообща и трудолюбие. Они немало послужили Америке. Соединенные Штаты стали мировой державой к середине XX столетия, когда население страны воспитывалось и обучалось в духе ассимиляции, адаптации и вышеупомянутых ценностей. Эти качества несколько отличаются от современных ориентиров — показателей академических успехов, оценок, выставляемых по результатам тестов.

В конце 1970-х — начале 1980-х годов мысль о необходимости переориентации общественных школ витала в воздухе. Общественное мнение, подготовленное республиканскими администрациями, находившимися у власти на протяжении двух десятилетий (за исключением четырехлетнего промежутка) с 1968 по

1992 год, пришло к выводу, что школа должна не столько прививать молодежи гражданские добродетели, сколько готовить ее к наемному труду. Многие американцы, в том числе члены Верховного суда, назначенные Никсоном и Рейганом, сочли, что обязательства по обеспечению доступа к образованию, в особен-

ности по десегрегации государственных школ, зашли слишком далеко. В то время как лишь немногие по-прежнему полагали, что чернокожим детям следует законодательно запретить посещать школу вместе с белыми, большинство людей предпочитало, чтобы закон разрешал подобную десегрегацию, но при этом их собственная школа не была ею затронута в сколько-нибудь серьезной степени. Жизнь в общине, придерживающейся расовой сегрегации (а число таких общин возрастало), была лучшим средством избежать десегрегации. Это стало очевидным фактом

после решения Верховного суда по делу Милликена², провозгласившего, что планы десегрегации городских школ не должны распространяться на пригороды.

Решения по делам Оклахома-сити и Канзас-сити, принятые в 1980-х годах, знаменовали собой поворот в интерпретации Верховным судом требований конституции: планы, направленные на более решительное преодоление расовой сегрегации школьников, были отвергнуты. По-прежнему ведутся горячие споры о том, были ли эти решения продиктованы всего лишь иной интерпретацией закона или являлись юридическим атавизмом, отразившим политические взгляды нового большинства членов Верховного суда. Однако при этом не обсуждалось, нужны ли в конце XX века американским детям, в особенности из неблагополучных городских кварталов, более основательные учебные навыки. Обычно говорилось о том, что та или иная работа требует наличия определенных навыков, а не о том, что демократия требует просвещения граждан.

Постепенно американцы осознали то, о чем их ранее предупреждали ученые: их система образования подошла к опасной черте. Американцы, принадлежавшие к среднему классу и верхушке общества, как правило, более успешно проходили академические тесты, чем представители остальных социальных групп. Белые справлялись с тестами в целом лучше, чем черно-

ие или выходцы из Латинской Америки, но с заданиями по математике — хуже, чем выходцы из Азии. Разумеется, встречались и исключения, которыми нельзя пренебрегать, но общая картина была именно такой, какой рисовали ее Джеймс Коулман, Кристофер Дженкс и другие. Эти расхождения в оценках не были новы и не имели отношения к попыткам добиться равенства образовательных возможностей. Скорее, они отражали укоренившиеся во многих общинах представления, что успехи в учебе не имеют особого значения. Сама школьная система способствовала этим расхождениям, чаще всего усугубляя их:

хуже подготовленные учителя направлялись в школы, где уровень успеваемости был ниже, а лучше подготовленные и более опытные педагоги — в школы, учащиеся которых добивались наивысших результатов в учебе. Однако школа сама по себе не была основной причиной этого неравенства. Оно имело социальные корни, но в глазах американцев являлось следствием противоречий между городом и деревней, Севером и Югом, а также белыми и цветными. Поскольку в течение первой половины XX столетия негритянское население проживало преимущественно на сельском Юге, где образовательные возможности были ограничены, там никого не удивляла невысокая успеваемость белых и тем более чернокожих.

Вероятно, наибольшие перемены произошли в муниципальных учебных заведениях тех городов, чьи школы считались лучшими в стране на протяжении первой половины XX века. После Второй мировой войны резко усилившаяся миграция привела к переселению в пригороды семей среднего и высшего классов, главным образом белых. Федеральные власти способствовали этому переселению, поддерживая низкие процентные ставки по закладным и субсидируя развитие транспортной инфраструктуры в пригородных зонах. В результате в последние годы XX века в крупнейших школьных округах самих городов стали преобладать учащиеся — выходцы из малообеспеченных семей или семей меньшинств. Таким образом, отказавшись в 1980-х годах от дальнейших мер по реализации равенства образовательных возможностей, федеральные власти спровоцировали новое усиление расовой сегрегации и рост социальной напряженности в школах. Центральные районы многих городов превратились в гетто — места сосредоточения безработных и их детей, описанные Уильямом Джулиусом Уилсоном в книге «Когда исчезает работа» («When Work Disappears»). Их обитатели не имели возможности требовать для своих детей хороших школ, и им не приходилось на них рассчитывать.

КАК ОПРЕДЕЛИТЬ, ЧТО ЗНАЮТ АМЕРИКАНЦЫ

На протяжении большей части XX столетия американцы не обращали особого внимания на количественные оценки успеваемости. Учащихся, направляемых в классы для «одаренных», обычно подбирали с учетом многих факторов, в том числе и рекомендаций учителей, а не одних только результатов тестов. В течение всех лет существования культа IQ результаты тестирования каждого ребенка не подлежали разглашению, с ними могли знакомить только учителей и лишь иногда — родителей.

В отличие от Великобритании, в США не существовало переводных экзаменов, определявших, может ли тот или иной ребенок продолжать обучение в школе. Скорее, американцы относились к завершению среднего образования как к процессу. Вопрос ставился так: «Прошли ли вы достаточное количество курсов, чтобы ваше среднее образование можно было считать законченным?»

В 1969 году стартовала федеральная программа «Национальная оценка прогресса в образовании»³, созданная для определения уровня знаний американской молодежи по различным академическим дисциплинам; со временем в ее рамках был накоплен значительный массив данных. Однако до ее появления у американцев не существовало общепризнанных показателей академической успеваемости, которые можно было бы увязать с расой, полом или даже конкретным учебным заведением либо населенным пунктом. Поначалу чиновники системы образования на уровне муниципалитетов и штатов отказывались проводить тесты, если их результаты предназначались для публикации в подведомственных им округах. Когда NAEP начала публиковать результаты своих тестов, группируя их по возрастному, расовому, половому и религиозному признакам, они далеко не всем пришлись по вкусу. Оказалось, что 17-летние чернокожие школьники читают и считают примерно так же, как 13-летние белые. Разумеется, этот результат не стал сюрпризом

для хорошо информированных педагогов. Однако до тех пор пока он не был предан огласке на федеральном уровне, возможности улучшить уровень подготовки чернокожих школьников оставались ограниченными. Тем не менее, согласно вполне достоверным данным, уровень успеваемости чернокожих южан неуклонно повышался на протяжении последних десятилетий XX столетия. При этом они все еще заметно отставали от белых, хотя средние показатели успеваемости последних тоже не могли быть предметом гордости. Может ли демократия мириться со столь низким уровнем знаний и расовым неравенством в образовании?

Об академических успехах американских школьников, как белых, так и чернокожих, говорить не приходилось. Все сходилось во мнении, что повышение уровня знаний будет полезно и тем, и другим. В свое время считалось, что ассимиляционные программы приносят пользу как иммигрантам, так и коренному населению Америки. Точно так же сторонники улучшения успеваемости верили в то, что оно всем пойдет во благо. На самом деле уровень академической подготовки учащихся старших

классов лучших американских школ и некоторых других менее взыскательных учебных заведений все еще оставался достаточно высоким. Об этом свидетельствуют результаты их участия в различных национальных конкурсах, таких как «National Merit» или «Westinghouse Science», и их последующие достижения в колледжах, отличавшихся высокими академическими стандартами.

После 1983 года американцы начали интересоваться преимущественно экономическим эффектом от образования. Доклад «Нация перед лицом угроз» стал, таким образом, последней серьезной попыткой объяснить нации, почему ей необходимо образование. Позднее общественные дискуссии на эту тему опустились на более низкий уровень: люди довольствовались выяснением того, содействует ли образование экономическому росту и помогает ли оно их детям разбогатеть. Средства массовой информации изобиловали сообщениями о том, что выпускники колледжей зарабатывают гораздо больше, чем выпускники средних школ, хотя ничего нового в этом не было. Вскоре о ценности образования судили уже главным образом по тому, насколько оно увеличивает шансы на получение хорошо оплачиваемой работы. Капитаны бизнеса стремились заполучить более подготовленную рабочую силу, способную увеличить доходность их компаний. Смысл образования быстро сужался: от утверждения, что образование заслуживает поддержки, ибо приносит пользу нации (делает граждан лучше), американцы перешли к рассуждениям о том, какую пользу оно приносит фирме или индивидууму (помогает получить и выполнить более выгодный заказ или устроиться на более высокооплачиваемую работу). Перед школой ставились теперь гораздо более ограниченные цели, на вооружение были взяты и более примитивные способы оценки качества знаний. Значение теперь придавалось лишь результатам тестирования.

ПРИСТУП ПЕССИМИЗМА

Широко распространившееся представление о прискорбно низком уровне знаний американских школьников соответствовало общему пессимистическому настроению американцев. Это мрачное состояние стало беспокоить президента Джимми Картера до

такой степени, что он провел серию мини-совещаний в Кэмп-Дэвиде, пытаясь понять, что происходит. Цены на природный газ достигли исторического максимума, его запасы стремительно

сокращались. Историк Кристофер Лэш отразил царившее в об-

ществе настроение в своей работе «Культура нарциссизма: жизнь

американцев в эпоху снижающихся ожиданий» («A Culture of Narcissism: American Life in an Age of Diminishing Expectations», 1979). Картер рассчитывал, что люди, играющие ведущую роль в жизни Соединенных Штатов, помогут ему понять, что нужно сделать, чтобы американцы общими усилиями смогли вновь обрести свой знаменитый оптимизм и благополучие. Когда Иран с ноября 1979 года по январь 1981 года удерживал 52 американских

заложника, а Картер и правительство США были не в состоянии добиться их освобождения ни военными, ни дипломатическими средствами, многим казалось, что Америка действительно утратила способность контролировать события.

Американский бизнес также испытывал затруднения, сталкиваясь с сильной конкуренцией со стороны своих бывших противников во Второй мировой войне — Германии и Японии. Пережив поражение и восстанавливая разоренные экономики, эти страны

провели вынужденную реструктуризацию своих компаний и теперь, похоже, обгоняли американских конкурентов, которые, одержав победу в войне, не позаботились о подобной реорганизации. Американская фондовая биржа на протяжении 1970-х годов фактически переживала стагнацию, и в начале 1980-х годов многие эксперты не высказывали особого оптимизма по поводу перспектив экономики США, обремененной растущим дефицитом, инфляцией и ростом цен на энергоносители. Поначалу ведущие деловые круги США возлагали ответственность за свои проблемы на недостаточную квалификацию американских рабочих, которые, как они утверждали, не получили образования, соответствующего их новым задачам. Когда в конце 1980-х годов

американский бизнес и экономика США стали переживать подъем, продолжившийся и в 1990-е годы, заслуга в этом была приписана эффективному американскому менеджменту. Рабочих с их скудным образованием винили в неудачах, а залог успеха видели

в умелых администраторах.

ЛАВИНА ДОКЛАДОВ О СОСТОЯНИИ ОБРАЗОВАНИЯ

В стране, беспокоящейся о будущем, но при этом отнюдь не стоящей на пороге катастрофы, люди часто начинают с особым вниманием относиться к состоянию дел в сфере образования.

Они хотят, чтобы их дети получили лучшее образование и смогли решить те проблемы, с которыми сталкиваются они сами. В начале 1980-х годов в Америке появилось множество документов, подобных уже известному докладу «Нация перед лицом угроз»; все они настаивали на одном и том же: детям нужна более серьезная академическая подготовка. Большинство этих документов «созревали» на протяжении двух или трех лет.

Фонд «Двадцатый век» — прогрессивный «мозговой центр» Манхэттена — создал группу, включающую специалистов по вопросам образования, под руководством Роберта Вуда, политолога, пользовавшегося влиянием в администрации Джонсона, позднее ректора Массачусетского университета и — совсем недолго — суперинтенданта государственных школ Бостона.

Отчет этой группы, опубликованный в 1983 году под названием «Преодолевая подъем» («Making the Grade»), появился на той же неделе, что и отчет Министерства образования США, содержащий сходные заключения, но гораздо менее драматическую риторику. Национальный совет по науке создал другую комиссию под председательством Уильяма Коулмана, признанного специалиста по вопросам гражданского права: она должна была изучить преподавание математики, естественно-научных и технических дисциплин. Комитет по экономическому развитию, выражавший мнение деловых кругов, подготовил доклад «За повышение качества знаний» («Action for Excellence»). Эрнест Бойер, руководитель Федерального управления по вопросам образования в администрации Картера, а ныне президент Фонда Карнеги по содействию прогрессу в преподавании, опубликовал свой доклад «Средняя школа» («High School»), в котором утверждал, что американские средние школы нуждаются в значительном усовершенствовании. Дайана Рейвич, известный историк образования и член специальной комиссии, созданной для изучения данного вопроса Фондом «Двадцатый век», выпустила в 1985 году книгу «Захлебнувшийся крестовый поход, 1945-1980» («The Troubled Crusade, 1945-1980»). В ней содержалась весьма критическая оценка американского образо-

вания за указанный период, в первую очередь низкого уровня академической подготовки в школах. Теодор Сайзер, бывший глава Высшей педагогической школы Гарвардского университета, Академии Филипса в Эндовере⁴ и Коалиции базовых школ (Coalition of Essential Schools)⁵ в книге «Компромисс Горация» («Hogace Compromise») описал, какие тяжелые чувства испытывал учитель английского языка, вынужденный работать в бю-

рократизированной среде и иметь дело с учениками, особо не стремящимися к овладению знаниями.

Хотя доклад «Нация перед лицом угроз» приобрел самую широкую известность, остальные подобные тексты начала 1980-х годов выражали сходные мысли и напоминали опытным специалистам по вопросам образования критические выступления начала 1950-х. Как и в ту пору, их авторы требовали повысить планку академической успеваемости. Принципиальная разница заключалась в том, что теперь эта задача считалась актуальной для массы школьников, а не только для избранных. Между тем высокий уровень академической подготовки по-прежнему оставался доступным прежде всего богатому меньшинству, к услугам которого были хорошие школы и благоприятная образовательная среда.

Некоторые из этих критических документов не уступали по выразительности работам Бестора и РикOVERA. Интенсивность критики менялась, порой даже внутри одного и того же текста. Так, доклад «Преодолевая подъем» открывался фразой:

«Состоя-

ние наших средних школ внушает тревогу», а сопровождающая этот документ статья, написанная Полом Питерсоном, известным политологом и экспертом по вопросам политики в области образования, начиналась по-другому: «Американцы гордились своими государственными образовательными учреждениями и имели для этого основания». Заключение Питерсона было позитивным, однако он предупреждал читателей о возникших проблемах, в частности связанных с уровнем подготовки школьников по математике и естественно-научным дисциплинам. «Кризис в американском образовании во многом преувеличен», — утверждал он и продолжал:

одной «доступности» оказалось недостаточно. Родители, дети которых ходили в школу (или были потребителями ее услуг, как принято сейчас говорить на языке бизнеса), хотели иметь не просто программу их обучения, но и некое доказательство того, что обучение идет им на пользу. Многие родители полагали, что программы, разработанные на местах, полезны, однако сомневались в успехе общенациональных программ. Положение дел в старших классах средней школы, а также во многих начальных школах вполне оправдывало их скептицизм.

Возможно, наиболее адекватное отражение эта общенациональная дилемма нашла в книге Артура Поуэлла, Элинора Фаррар и Дэвида К. Коэна «Средняя школа как торговый развлекательный

центр» («The Shopping Mall High School», 1985). Уже само ее на-

звание указывает на широко распространившийся среди молодых людей консюмеризм, плохо сочетающийся с требованиями, предъявляемыми к ним школой. Авторы этой книги показали, с каким упорством молодежь сопротивляется обучению, а также описали, на какие компромиссы (в частности, снижение планки академических стандартов) вынуждены идти школьные работники, сталкиваясь с таким сопротивлением. Старшеклассникам, подрабатывавшим после уроков, не хватало времени или желания учиться, поэтому они искали и находили такие формы учебы, которые не требовали от них особых усилий. С молчаливого согласия школьных учителей и администраторов они активно занимались зарабатыванием денег, отодвинув учебу на второй план. Другими словами, правила распорядка, а иногда и родители требовали, чтобы эти дети посещали школу, однако никто не заставлял их приобретать знания, учиться.

Во всех упомянутых докладах и аналитических документах много говорилось о переживаемых школами трудностях, но мало — о том, как преодолеть их. Консерваторы поддерживали решения, подразумевавшие усиление роли частных школ, которые, по их мнению, намного превосходили школы государственные. Однако они так и не могли объяснить, в чем именно заключалось это превосходство, если не считать того, что в частных школах училось больше детей из образованных и состоятельных семей, располагавших большим «социальным капиталом». Предлагалось множество решений, как слишком простых (например, введение обязательной школьной формы), так и фантастических (ропуск профсоюзов учителей). Мало кто лая, чтобы дети из семей с невысоким уровнем образования и незначительной социальной поддержкой при сравнительно слабом вмешательстве школы приобрели такие же устремления и сумели достичь таких же успехов в учебе, как и благополучные дети среднего класса?

Школы, расположенные в центральных кварталах американских городов, теперь заселенных в основном цветными, редко могут похвастать уровнем успеваемости своих учеников. Затянувшиеся на долгие годы споры о десегрегации, особенно в городах Севера, оттолкнули от этих школ многих представителей среднего класса, как белых, так и черных, бывших верными их союзниками в большинстве общин. Наличие таких заинтересованных родителей может даже считаться показателем, свидетельствующим о приверженности жителей того или иного округа своим школам и образованию своих детей в самом широком смысле слова. Школы работают лучше всего, если их приоритеты практически совпадают с приоритетами семей их уче-

ников и общины. Когда жители округа объясняют свои успехи полученным образованием, можно рассчитывать, что они будут всячески поддерживать свои школы. Большинство городских школ располагалось за пределами таких округов.

АЛЬБЕРТ ШАНКЕР, НЕТИПИЧНЫЙ ЦЕНТРИСТ

Если Люси Спрейг Митчелл, реформатор частных школ, и Карлтон Уошберн, успешный суперинтендант государственных школ Виннетки, олицетворяли эру адаптации, а Фрэнсис Кепел и Гарольд Хау II — период доступа, то «лицом» новой эпохи, для которой на первом месте стояла успеваемость, стал Альберт Шанкер. Резкие публичные выступления, в которых Шанкер не упускал случая посетовать на неполноценность образования, предлагаемого многими, особенно городскими, школами, удивляли его аудиторию, прежде знавшую его как активного защитника учителей на посту руководителя их нью-йоркского профсоюза, а затем — Американской федерации учителей. Сам Шанкер воспринимал свою работу по совершенствованию школ как «тяжкое бремя».

Шанкер был родом из еврейской семьи, эмигрировавшей из Восточной Европы. Он успешно учился в государственных школах Нью-Йорка, где зарекомендовал себя способным учеником, закончил престижную среднюю школу Стьювезанта, а затем поступил в Университет штата Иллинойс, где получил степень бакалавра. Он вернулся в Нью-Йорк, чтобы написать докторскую диссертацию в том самом департаменте Колумбийского университета, который некогда возглавлял Джон Дьюи. Как и «док Хау», он не завершил работу над диссертацией, покинул Колумбийский университет, чтобы помогать своей жене, только что родившей ребенка, и стал работать учителем младших классов в одной из нью-йоркских средних школ.

Между тем его ждала бурная политическая и интеллектуальная карьера. Вскоре Шанкер оставил школьные уроки математики ради работы в Гильдии учителей, организованной с помощью Джона Дьюи в 1915 году. Она успела утратить былое, но Шанкер укрепил ее, сочетая борьбу за гражданские права, в частности участие в марше Селма — Монтгомери весной 1965 года, с активной деятельностью по созданию профсоюза нью-йоркских учителей. Этот руководимый им профсоюз провел в конце 1968 года забастовку, приведшую к закрытию нью-йоркских школ (впоследствии Шанкер за это попал в тюрьму). Причиной забастовки стал перевод большинства белых учителей из округа Оушен-Хилл — Браунсвилл, контролируемого преимущественно чернокожими гражданами, в другие

нью-йоркские школы. В 1970-е годы Шанкер был весьма противоречивой фигурой. Он искренне верил, что государственные школы были и должны оставаться инструментами демократии, предоставляющими всем гражданам возможность учиться; в то же время он всячески стремился создать мощный профсоюз учителей, активно участвующий в американском и международном рабочем движении. Некоторым наблюдателям эти цели казались взаимоисключающими. Взрывная сила его речей была столь велика, что Вуди Аллен в своем фильме «Спящий» («*Sleeper*», 1973) назвал человека, разрушающего мир с помощью атомной бомбы, Альбертом Шанкером.

Хотя Шанкер и снискал себе широкую известность, мало кто из американцев мог предположить, что он станет всерьез поддерживать критику американских школ (а значит, и учителей), все громче раздававшуюся в последние 25 лет. Он преодолел пропасть, отделявшую работников образования от общества, особенно от деловых и политических кругов, причем при помощи таких аргументов, к которым мало кто прибегал: он подчеркивал, что государственные школы играют ключевую роль в поддержке демократии и поэтому должны быть кровно заинтересованы в том, чтобы учить всех детей эффективно.

Не имея ни малейшей склонности к легкому жанру, Шанкер, тем не менее, обладал даром мгновенно схватывать суть идей и информации. Он с большим успехом использовал этот дар, ведя еженедельную рубрику в «*New York Times*», составляя платные объявления Американской федерации учителей, публиковавшиеся в разделе «Обозрение новостей за неделю», а также в своих многочисленных статьях, официальных речах и неформальных, но тщательно продуманных выступлениях на заседаниях бесчисленных комитетов, комиссий и во время других встреч. В конце 1980-х годов он стал совмещать профсоюзную работу с преподаванием в Высшей педагогической школе Гарвардского университета, где его кабинет располагался

в том же коридоре, что и кабинеты Хау и Кеппела. На протяжении пяти лет своей преподавательской деятельности Шанкер вел жаркие дискуссии, в ходе которых его студенты учились понимать, почему школьная реформа столь необходима для страны, почему ее так трудно проводить и как именно это следует делать. Шанкер умер в 1997 году, семью годами позже Кеппела и пятью годами раньше Хау. Каждый из них шел своим путем, но всех троих объединяло понимание того, что американской демократии нужны хорошие государственные школы. Все трое упорно трудились и много сделали для того, чтобы эти школы

стали совершеннее. Они разбирались неизмеримо лучше своих предшественников — педагогов со Среднего Запада — в сложных причинах, отвращающих детей от учебы и снижающих их способность учиться, и гораздо глубже их понимали, что может противопоставить этому пагубному влиянию школьная среда.

АМЕРИКАНЦЫ МЕНЯЮТ ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛАМ

Трудно понять, что на самом деле американцы думали о своих школах в 1980-е годы, поскольку пресса изобиловала критическими выступлениями по поводу качества практиковавшегося ими обучения. Опрос, проведенный службой Гэллапа в 1983 году, показал, что, по мнению большинства американцев, главной проблемой школ было отсутствие дисциплины, в то время как пресса писала об их академической несостоятельности. Тем не менее уже на следующий год служба Гэллапа констатировала максимальный за истекшие 10 лет уровень общественного доверия к школам.

Однако учителей заботили другие проблемы. По данным опроса 1984 года, они считали главной из них безразличие родителей,

за ним следовали слабое финансирование, недостаток интереса учащихся, теснота учебных классов и слабая дисциплина. Вероятно, учителя ощущали накал недовольства и стремились объяснить низкий уровень успеваемости внешними по отношению к школе факторами. Проведенный в том же году опрос показал, что уровень общественного доверия к школам вырос на 11% и что, по мнению 42% респондентов, положение в школах стало улучшаться. Действительность оказывалась трудноуловимой.

Ять лет спустя, в 1996 году, примерно столько же — 43% — респондентов относили известные им местные государственные школы к категории А или В, в то время как их мнение о школах по стране в целом было более скептическим. Участников опросов, похоже, не слишком беспокоила степень освоения школьниками академических дисциплин. Указанные ими в 1996 году проблемы школы (наркотики, дисциплина, насилие, банды, недостаточное финансирование) на самом деле коренились в их семьях и сообществах и возникали за пределами школ, хотя школьным учителям и администраторам, конечно, приходилось бороться с ними. Если наиболее серьезные проблемы были связаны с наркотиками и молодежными бандами, не приходится удивляться, что успеваемость по таким важнейшим предметам, как математика, английский язык или естествознание, часто оказывалась низкой.

Если общественность могла благожелательно относиться к собственным местным школам и более сдержанно — к школам по стране в целом, то средства массовой информации и выступающие в них педагоги, журналисты и другие лица, формирующие общественное мнение, придерживались более радикальных взглядов. Деловые круги также полагали, что благосостояние нации (часто имея при этом в виду собственный бизнес) требует более производительной, а значит, и более подготовленной рабочей силы.

EXCELLENCE ДЛЯ ВСЕХ

Выражение «excellence» («высокое качество»), позаимствованное из доклада «Нация перед лицом угроз» (подготовленного Комиссией по обеспечению качества образования), стало лозунгом дня.

Подразумевалось, что «высокое качество» должно быть достигнуто всеми. Но каким образом? Оставалось неясным, какими средствами осуществить задуманное преобразование. Предлагалось провести «реструктуризацию», а затем и «системную реформу», но оба эти термина были одинаково бессодержательны. Казалось, что достаточно принять определенные политические меры, однако политические меры не приводят к автоматическому и быстрому изменению практики, и зачастую их последствия непредсказуемы. Поэтому начиная с 1980-х годов деятели американского образования пытались понять, как реагировать на требование экспертов сделать высокий уровень успеваемости достоянием как можно более широкого круга учащихся.

Движение за всеобщую академическую успеваемость стало самой радикальной и самой сложной из всех попыток осуществить реформу образования в XX веке. Другие цели, ставившиеся до сих пор, предполагали принятие школой мер организационного характера, например совместного обучения детей разных рас в одном здании или введения особых программ для одаренных детей. Адаптация чаще всего (хоть и не всегда) означала развитие таких форм учебной деятельности, которые доставляли удовольствие самому ребенку: внедрять их было гораздо проще, чем заставлять ребенка заниматься всякими «скучными» вещами, например решением квадратных уравнений. Даже ассимиляции было добиться легче, чем всеобщей успеваемости, поскольку, во-первых, дети, которым она не нравилась, не оставались в школе после окончания начальных классов, а во-вторых, польза от овладения английским языком и знакомства с американской культурой была очевидна практически для всех.

Стремление добиться именно повышения успеваемости совпало по времени с упрощением представлений американцев о задачах школьного образования. Как показали Марвин Лазерсон и Нортон Грабб в работе «Доктрина образования» («The Education Gospel»), американцы все чаще видели задачу образования в том, чтобы помочь человеку добиться финансового успеха, и все меньше связывали с ним надежду на достижение более важной цели — строительства общества, которое приносило бы пользу наибольшему числу граждан.

В период резкого роста фондового рынка и прибыльных корпоративных слияний конца 1980-х — начала 1990-х годов огромные суммы денег оказались в руках сравнительно небольшого числа людей. Эти немногие были способны обеспечить своим детям исключительные образовательные возможности, они отдавали их в частные школы или приобретали дома в таких округах, где имелись отличные государственные школы. Иногда они добивались своих целей, внося значительные средства в фонды частных школ, чтобы их дети могли беспрепятственно там учиться. В одном таком случае некий финансовый аналитик завысил стоимость акций некой компании. Умеющая ценить подобные вещи компания выразила свою благодарность, одарив дошкольное учреждение, избранное этим аналитиком в качестве адресата пожертвования. Тем самым он гарантировал поступление туда своих детей. Короче говоря, влиятельные люди могли предложить своим сыновьям и дочерям самый широкий выбор образовательных возможностей. Хотя так дело обстояло всегда, теперь положение стало особенно вопиющим, поскольку людям, не получившим хорошего образования, стало гораздо труднее, чем прежде, зарабатывать себе на хлеб во взрослой жизни, и практически все это прекрасно понимали. Некоторые американцы к тому же считали, что демократическому обществу не нужна такая система образования, при которой богатые становятся еще богаче, а бедные — еще беднее, и возлагали всю ответственность на плохое правительство, действующее в конечном счете во вред своей стране.

Люди, отстаивавшие интересы тех членов общества, которые не имели в своем распоряжении подобных частных ресурсов, сталкивались с дилеммой: как сделать их школы лучше? Ни у кого не было готового или убедительного ответа на этот вопрос.

ПРИВАТИЗАЦИЯ КАК ПАНАЦЕЯ

Поначалу некоторые пылкие сторонники Рейгана полагали, что ключ к решению вопроса дают инициативы президента, проигнорированные Комиссией по обеспечению качества образо-

вания. Речь шла об отсрочке платежей за обучение и введении оплачиваемых государством ваучеров для детей, посещающих частные школы. Они исходили из того, что проблемы школ объясняются их плохим управлением, а поскольку, с точки зрения консерваторов, частный менеджмент всегда лучше государственного, многие считали, что частные школы (вероятно, думая при этом прежде всего о таких замечательных учебных заведениях, как Академия Филипса) неизбежно лучше государственных. Другие признавали, что католические школы дают весьма неплохое образование детям небогатых цветных американцев, многие из которых не являются католиками.

В конце XX столетия Америку охватила приватизационная лихорадка, и некоторые энтузиасты этой политики утверждали, что родители должны сами выбирать, какое образование они хотят дать своим детям, а общество не должно в это вмешиваться. Люди, пропагандирующие подобные взгляды, предпочитали не думать о том, что не только родители, но и общество в целом имеет законное право добиваться, чтобы следующее поколение американцев получило достойное образование. Государственное финансирование образования традиционно основывалось на принципе, что образование нужно не только ребенку, но и нации, ибо оно дает ей будущих граждан и тружеников, содействуя таким образом развитию демократии и росту экономики.

Негритянские семьи с низким доходом, дети которых учились в плохих городских школах, хорошо понимали, что их сыновья и дочери имеют право на нечто лучшее. Одним из возможных вариантов решения этой проблемы стало использование государственных денег (в форме ваучеров) для оплаты обучения в альтернативных, негосударственных школах по их выбору. Особенно в стане республиканцев (и не только) раздавались громкие голоса, которые от имени этих родителей предлагали именно такой путь проведения школьной реформы. Однако несмотря на все попытки определить степень его эффективности, ваучерные эксперименты, проведенные в Милуоки, Кливленде и Дэйтоне (где частные школы были не столь хороши, как Академия Филипса), показали, что результаты тестов по чтению и математике не зависят от того, учатся ли дети в частной или в государственной школе.

Ваучеризация образования сопровождается созданием возможностей выбора из числа различных государственных школ (в том числе чартерных⁶)- Миннесота первой приняла особый план предоставления таких возможностей родителям и учащимся в масштабах целого штата. Законы о чартерных школах, принятые в различных штатах, несколько отличаются друг

от друга, однако все они, как правило, предполагают создание новых, чаще всего небольших школ, финансируемых государством и свободных от бюрократических ограничений, которым должны подчиняться обычные государственные школы. Джо Нейтан, активно пропагандирующий опыт чартерных школ, считает, что они обязаны своим возникновением образовательным инициативам 1960-х годов, объединившим борьбу за гражданские права и новаторские педагогические эксперименты с движением за распространение «открытых» школ⁷.

Все эти усилия лишний раз доказали и без того очевидную истину — трудно добиться немедленных и решительных улучшений в процессе обучения при любой форме организации школьного дела. Школа остается важным, но не универсальным орудием борьбы с невежеством.

В этот период в государственных школах появилась и другая форма приватизации — коммерческие предприятия. Столкнувшись с бюрократическими тисками, столь характерными для многих государственных учреждений, и в том числе школ, некоторые люди стали связывать надежды на их реформирование с энергией частных предпринимателей. Возможно, наиболее известным из них стал Крис Уиттл, руководивший двумя крупными инициативами — «Первым каналом» и «Проектом Edison». «Первый канал», установив в школах компьютеры, наладил трансляцию новостей в классы государственных школ США через свою кабельную сеть. Передача новостей сопровождалась рекламой продукции, пользующейся спросом у школьников. Преподаватели и учащиеся, заинтересованные в компьютерном оборудовании, согласились на трансляцию рекламных объявлений. О качестве новостных программ они практически не высказывались. Критики, разумеется, возражали против трансляции рекламных роликов столь восприимчивой к ним аудитории, и без того подверженной искусству потребительства, и ставили под сомнение качество новостей. Тем не менее эта программа, начав-

шая действовать в 1990 году, охватывает сегодня 12 тысяч школ и примерно шестую часть учащихся государственных школ.

Еще более успешной стала попытка Уиттла побудить округа обратиться к его компании Edison для организации работы местных школ. В настоящее время Edison является управляющей компанией 157 школ, обслуживающих примерно 71 тысячу учащихся, шестая часть которых живет в Филадельфии. Это одна из компаний, взявших на себя менеджмент школ, прежде всего в проблемных городах, в том числе Балтиморе и Вашингтоне. Трудно сказать, повлияла ли деятельность таких компа-

ний на академические успехи школьников; ее финансовые результаты еще менее убедительны. Сторонников управляющих компаний вдохновляла мысль, что частный менеджмент всегда эффективнее государственного, однако, эта идея пока не нашла окончательного подтверждения.

Судя по всему, повышение результативности обучения меньше зависит от того, кто и как занимается менеджментом школы, чем от уровня академических требований, предъявляемых учащимся, и от того, насколько детям помогают справиться с ними. Ни государственный, ни частный менеджмент не гарантируют качества обучения. Тем не менее энтузиазм, с которым сначала были встречены эти приватизационные усилия, особенно в инвестиционном сообществе, свидетельствовал как о глубине озабоченности менеджментом и качеством работы государственных школ, так и о связанных с приватизацией больших надеждах на прибыль. Гуру от политики предпочитали простой путь — совершенствование менеджмента — более сложному, а именно созданию школ, способных обеспечить качественное обучение всех своих учеников.

Были и другие формы частных инвестиций. Фонды и отдельные благотворители также участвовали в битве за школьную реформу. Начиная с 1980-х годов школы стали получать щедрые дары от филантропов. Возможно, наибольшую известность среди них приобрел Уолтер Анненберг, сделавший свое состояние на TV Guide и пожертвовавший 500 миллионов долларов различным школьным округам, в том числе по 50 миллионов — Нью-Йорку, Филадельфии, Чикаго и Лос-Анджелесу на развитие местных школ. То был пример огромной личной щедрости, однако пожертвованная Анненбергом сумма, выплата которой растянулась на пять лет, представляла собой лишь крошечную часть бюджетов облагодетельствованных им округов. Фонд Джона Д. и Кэтрин Т. Макартуров, передавший в 1990-е годы более 10 миллионов долларов государственным школам их родного Чикаго, стал одним из крупнейших американских фондов — наряду с фондами Карнеги и Пью, а также Форда, Рокфеллера, Келлогга, Меллона, Мотта и Хьюлетта, — поддержавших общенациональные усилия по реформированию школы. Фонды сосредоточили свои усилия на подъеме «стандартов» (под которым обычно понимается повышение успеваемости). Позднее, на исходе XX столетия, Фонд Билла и Мелинды Гейтс, созданный Биллом Гейтсом из состояния, заработанного Microsoft, начал оказывать значительную помощь государственному образованию, в особенности реорганизации больших средних школ в менее крупные учебные заведения. Джеймс Конант, ко-

торый в 1950-х годах выступал за создание больших школ, способных принять достаточное число учащихся на курсы, позволяющие постичь школьную программу за более короткие сроки, вероятно, был бы огорчен таким развитием событий. Однако сегодня крупные городские школы все более превращаются в обезличенных бюрократических монстров, в которых обучаются по несколько тысяч школьников, и многие люди связывают с такой реорганизацией большие надежды.

В этот же период появились фонды другого типа, созданные для решения иных задач. Одна из сильных сторон американской жизни — разнообразие источников финансирования, допускающее существование различных точек зрения; многие из этих новых групп воспользовались своим правом оказывать поддержку школам, разделяющим их взгляды на образование. Некоторые из них критиковали более традиционные фонды за их «либеральный уклон», проявляющийся в том, что они уделяют особое внимание проблемам неимущих слоев населения. Чаще всего отражая позицию компаний-доноров или политические интересы их руководства, эти фонды стремились финансировать отдельные меры в сфере образования, наиболее популярной из которых

стала «ваучеризация», также названная «поиском альтернативы».

Фонд Линды и Гарри Брэдли в Милуоки, созданный благодаря продаже местной фирмы аэрокосмической корпорации Rockwell International, активно поддерживал ваучерные эксперименты в Милуоки и других регионах Соединенных Штатов, а также исследователей, критиковавших «перегибы» мультикультурализма.

Аналогичные цели ставили перед собой фонды Скайф, Джона М. Олина, Смита Ричардсона и Фонд семейства Уолтон.

Эти фонды и финансируемые ими организации, такие как Американский институт предпринимательства, Манхэттенский институт, Институт корпорации Pioneer, Институт Като и Фонд Томаса Б. Фордхэма, настаивали, что американские государственные школы никуда не годятся и что положение в среднем образовании могут исправить только какие-то другие организационные формы, в том числе финансируемые из частных источников, а также роспуск профсоюзов учителей. Однако оставалось по-прежнему неясным, каким именно образом можно достичь желаемого результата. Никому еще так и не удалось добиться широкомасштабного повышения уровня знаний. Не происходит пока существенных сдвигов к лучшему и в наиболее проблемной части средней школы — ее старших классах.

Попыткой первой администрации Буша содействовать распространению новых школ, способных обеспечить повышение академической успеваемости, стала Корпорация по развитию новых американских школ (New American Schools Development Corporation), финансируемая из федерального бюджета и частных источников. Получили поддержку различные инновационные модели — от традиционных академических программ («Корни и крылья»⁸ и «Современная традиционная школа»⁹) до программ, основанных на «экспедиционном» обучении¹⁰, и попыток претворить в жизнь педагогические идеи Джеймса Коумера, Говарда Гарднера и Теодора Сайзера, вошедшие в так называемый «проектный атлас» корпорации.

Вероятно, наиболее важным ее «открытием» стало признание того факта, что для достижения поставленных целей нужны были как идеи, так и деньги. Найти и то, и другое в достаточном количестве было очень трудно. После десятилетия экспериментов и отчета Корпорации Rand об их результатах, оказавшихся в лучшем случае спорными, многие проекты постепенно прекратили свое существование. Один из самых известных экспериментов — «Успех для всех» Роберта Слейвина — продолжал действовать, особенно в бедных округах, где его оплачивали из федеральных средств, получаемых в соответствии с главой 1 Закона о начальном и среднем образовании. Многие считали, что подход Слейвина, предусматривавший детальный сценарий педагогического процесса (учителя должны были следовать подробным и четким инструкциям), полезен для детей, нуждавшихся в подобной опоре, и для учителей, чьи академические познания внушали некоторые сомнения. Еще важнее было бы прояснить судьбу некоторых других программ, дававших больший простор воображению, но в настоящее время не пользующихся особым спросом. Этот вопрос пока остается открытым.

ПОПЫТКИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛ

Несмотря на активность предпринимателей и фондов, в центре споров о повышении уровня образования американской молодежи остаются сами государственные школы, в которых сейчас учится 89% школьников. Администрации штатов и муниципалитеты, вместе покрывающие более 90% расходов этих школ, показали, что осознают ответственность за повышение успеваемости в своих школах.

В 1987 году Дэвид Хорнбек, в ту пору суперинтендант школ Мэриленда и глава Совета руководителей департаментов образования¹², созвал своих коллег по Совету в Монтану на ежегод-

ную конференцию. Перед ними выступали разные ученые, которые рассказывали, что «все дети могут учиться», и объясняли, как должна измениться школа, чтобы эта цель была достигнута. Выступавшие были гораздо убедительнее, когда говорили о способностях детей к учебе и социальных преградах на этом пути, чем тогда, когда они рассуждали о том, какие перемены должны произойти в школах, чтобы помочь молодым людям в овладении знаниями. Вероятно, должна была измениться сама школьная культура, чтобы этот подход завоевал всеобщее признание; предстояло измениться и учителям, чье несоответствие современным требованиям многие считали корнем зла: они должны были стать не источником проблемы, а ключом к ее решению. Главы департаментов образования внимательно слушали докладчиков, но сомневались, что все препятствия, подробно описанные в их выступлениях, могут быть сняты администрациями представляемых ими штатов.

Власти штатов вскоре стали движущей силой реформ, главным образом по той причине, что американцы опасались прямого вмешательства федеральных органов в повседневную жизнь школы и учебные планы, находившиеся до сих пор в компетенции штатов и местных властей. Республиканские администрации Рональда Рейгана и Джорджа Г.У. Буша были особенно привержены традиции, согласно которой контроль над школами являлся прерогативой штатов и муниципалитетов. Президент-демократ Билл Клинтон, начинавший свою политическую карьеру в администрации штата Арканзас, тоже не желал вмешательства в эту сферу федеральных властей, в прошлом уже пытавшихся решать такие деликатные политические проблемы, как десегрегация школ, через Бюро по гражданским правам. Таким образом, инициатива в проведении школьной реформы перешла от федеральных властей, руководивших ею в эпоху доступа, к штатам.

Президенты Буш и Клинтон проводили многочисленные совещания с губернаторами штатов и руководителями их департаментов образования. На этих совещаниях ставились цели; постановка целей — вообще один из любимых видов политической деятельности представителей всех ветвей власти. Вероятно, самой утопической из таких целей был выход американских школьников на первое место в мире по математике к 2000 году. Американские школьники в этой области находились где-то посередине списка учащихся развитых стран. Поскольку более половины американских учителей физики и почти половина учителей математики не имели специального образования по

этим предметам, реализация данной цели представлялась весьма маловероятной, и она так и не была достигнута. В школах, где учились дети из малообеспеченных семей, процент профильных учителей по физике и математике был еще ниже. Не удивительно, что по результатам тестирования их ученики намного уступали детям из состоятельных семей, которые имели больше возможностей заниматься с преподавателями, хорошо знающими физику и математику. Эти различия отражали дистанцию, пролегающую между теми мечтами и надеждами, которые связывались со школой, и действительностью, с которой сталкивались дети, пожинающие горькие плоды неудовлетворительной подготовки своих учителей.

СТАНДАРТЫ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

К концу 1990-х годов сторонники школьной реформы перестали говорить о «реструктуризации», «системной реформе» и даже о «целях». На смену этим лозунгам пришло новое слово — «стандарты». Этот технико-юридический термин имел большее практическое значение, чем предыдущие, поскольку он действительно определял, чему именно учителя должны учить детей и чему те должны учиться. Другое дело, что учителя и ученики могли не справляться со своей задачей, но предполагалось, что экзамены, которые предстояло теперь сдавать учащимся в ходе учебного процесса, будут основываться на определенных стандартах. Однако так происходило не всегда.

Некий орган власти, причем не федерального, а местного уровня, начал в 1990-х годах устанавливать такие стандарты и требовать, чтобы знания всех школьников в достаточной мере соответствовали им. Переход из класса в класс и окончание средней школы были поставлены в зависимость от результатов экзамена, основанного, как предполагалось, на этих стандартах. Нововведение вызвало многочисленные дискуссии о преимуществах и издержках подобного подхода, особенно в таких больших городах, как Чикаго и Нью-Йорк. Критики ссылались на случаи сообщения неточных -или неправильных сведений о результатах экзамена, а также на существенный рост доли учащихся, выбывающих из школы до ее окончания во многих городах, в том числе в Хьюстоне, штат Техас, где Род Пейдж, первый министр образования в администрации Джорджа У. Буша, был прежде суперинтендантом. На сегодняшний день такие стандарты установили все штаты, кроме Айовы — штата, традиционно имеющего лучшие в стране показатели успеваемости.

Эти стандарты, установленные штатами, вызвали колоссальное беспокойство, поскольку различия между ними были огромны. Они определялись обычно как некая сумма знаний и умений учащихся («What students know and are able to do»), а измерялись при помощи тестов — важного, но ограниченного средства оценки. Как и стандарты, тесты в различных штатах были совершенно разными и чаще всего гораздо менее строгими, чем NAEP. Однако некоторые штаты, преимущественно Новой Англии, придерживались весьма высоких стандартов, а проводимые на их основе тесты давали результаты, сходные с результатами NAEP. Порой вопросы тестов фактически становились «стандартами», и подготовка к их сдаче подменяла собой освоение определенного стандартом объема знаний, существенно ограничивая его. Постепенно тесты, фиксирующие обычно лишь часть стандарта, стали самоцелью. Если какой-то вопрос не включался в тест, преподаватели вообще не останавливались

на нем. Чаще всего от этого страдало преподавание таких предметов, знание которых не подвергалось тестированию, особенно гуманитарных дисциплин.

Поначалу к этим стандартам относились как к средству, способному заставить школы — прежде всего те, где было много весьма слабых учеников, — улучшить качество обучения и таким образом увеличить объем знаний у детей. Шанкер, например, считал этот способ эффективным, а Хау придерживался иной точки зрения, опасаясь, что в результате его распространения таких детей лишат «возможности познать предмет», а потом за это еще и накажут. В политическом водовороте рубежа веков публика перестала интересоваться тем, ограничивают ли тесты познавательные возможности, и принялась обсуждать, насколько адекватно существующие тесты отражают степень овладения

образовательным стандартом.

Тем не менее в 1980-1990-х годах, до того как энтузиазм по поводу тестирования достиг нынешних высот, ученые, работавшие почти во всех областях науки, составляли перечень своих пожеланий относительно того, чему следует учить школьников. В отличие от реформы школьной программы 1960-х годов, речь теперь шла о подготовке всех школьников, а не исключительно тех, кто собирался поступать в колледж, причем предложения готовили в большинстве случаев не только «лучшие умы», но и люди, имевшие опыт работы в школе.

Реформа школьной математики началась раньше и потребовала более радикальных изменений, чем преподавание других

предметов. В 1960-х годах математика как предмет подверглась реформированию, целью которого было объявлено внедрение «новой математики», однако, судя по всему, эти реформы практически не затронули преподавание арифметики в школе. Школьников все еще учили простым арифметическим действиям и таблице умножения, но в 1989 году Национальный совет учителей математики предложил стандарты, основанные не только на счете, но и на знании теории и умении решать задачи. Тем не менее, как объяснил в 1990 году Дэвид К. Коэн в своей статье «Революция в одном классе: казус миссис Ублие» («A Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier»), ставшей библией сторонников реформы, даже калифорнийская учительница миссис Ублие при всем своем желании и уверенности в собственной профессиональной компетентности была неспособна понять новую — для нее — математику, а значит, и преподавать ее учащимся. Коэн писал: «Она была вдумчивым педагогом, преданным своему делу, но не владела глубоко своим предметом, поэтому многие сущностные его элементы оставались для нее недоступными, а многие педагогические возможности — неиспользованными. Ее познания в математике были поверхностными, но она не подозревала об этом и весьма уверенно рассуждала о ней».

К стандартам по истории предъявлялись претензии иного рода. Прежде всего, обязательный к усвоению материал был слишком пространен. Говорят, будто известный историк из Йеля Эмунд Морган заметил, что был бы рад, если бы его докторанты знали свой предмет так, как этого требуют школьные стандарты по истории. Во-вторых, школьные курсы содержали слишком много сведений о прошлом низов и пренебрегали историей лидеров. Критики обвиняли учебники по истории в том, что они меньше сообщали о Джоне Адамсе, чем о Джордже

Вашингтоне Карвере¹³, и рассказывали о Гарриет Бичер-Стоу, но не о Джоне Ф. Кеннеди. Вообще говоря, новые стандарты по истории были рассчитаны на гораздо больший объем знаний, чем тот, что вмещали действующие учебные планы и могли преподавать имеющиеся в американских школах учителя. Были высказаны некоторые пожелания о сокращении объема, а учителя неизбежно отходили от стандартов в тех случаях, когда не могли им следовать.

«НИ ОДНОГО РЕБЕНКА ЗА БОРТОМ»

Поскольку на рубеже XX и XXI веков стандартизация образования развивалась ускоренными темпами, все большее значение

стало придаваться самим тестам и санкциям, предусмотренным за их провал. Эта тенденция усилилась после принятия конгрессом в 2002 году закона, получившего нелепое для законодательного акта название «Ни одного ребенка за бортом» («No Child Left Behind») и на самом деле оставившего «за бортом» многих детей. Этот закон, разработанный администрацией Буша, явился фактически новой редакцией ESEA 1965 года. Как и ESEA, он преследовал благородную цель, а его применение столкнулось с не меньшим количеством трудностей, чем применение первого закона.

Споры вызывало, например, положение, предусматривающее частое тестирование учащихся для определения уровня их знаний и соответствия школы требованиям закона. Если учащиеся не могут сдать тест, у них есть все шансы остаться на второй год. Если тест не удастся сдать многим ученикам школы, сама школа подвергается различным санкциям — вводится более строгий надзор за ее деятельностью, делается официальное объявление о ее несостоятельности.

Подготовка к тестированию повсюду стала считаться первоочередной задачей. Если бы сами тесты были продуманными и обстоятельными, подобная стратегия не вызывала бы особых возражений. Но большинство тестов отнюдь не служили адекватной альтернативой интенсивной и интеллектуально насыщенной учебной программе, пробуждающей интерес учащихся и их воображение, стимулирующей дальнейший процесс познания. Именно в этом должна состоять первейшая задача школы, а тестирование вряд ли могло способствовать ее решению.

В настоящее время учащиеся сдают еще больше тестов, причем во многих случаях их результаты основываются на автоматической обработке ответов, набор которых искусственно ограничивается. По мнению большинства внимательных наблюдателей, тестирование как таковое может быть полезным, но тестирование как самоцель — это порочный путь, отнюдь не ведущий к повышению качества всеобщего образования. Для достижения этой цели нужно искать какие-то иные средства.

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ И ИХ РАБОТЫ

Новой основной идеей периода борьбы за успеваемость стало улучшение качества преподавания и уровня академической подготовки самих учителей. На предыдущих этапах учителей критиковали за разного рода недостатки. Так, критики эпохи ассимиляции считали учителей зачастую слишком суровыми. Учителя эпохи адаптации могли любить детей, но предоставля-

ли их самим себе и не приучали к дисциплине. В период доступа некоторые учителя работали с одаренными и талантливыми, белые учителя обвинялись в расизме, чернокожие — в некомпетентности, и почти все они — в неспособности справиться с классами, в которых наряду со здоровыми детьми учились дети с различного рода физическими недостатками. Предлагалось исправить положение через «развитие сензитивности». Конечно, многие из этих обвинений возводились на учителей понапрасну, и они отвергали подобные негативные стереотипы. Вместе с тем учителя все чаще и чаще жаловались на условия своей работы — недостаток уважения, с которым они сталкивались; растущий бюрократизм при распределении нагрузки и составлении расписания; отсутствие собственного кабинета, телефона и прочих удобств, предоставляемых «белым воротничкам». Они также выражали возмущение низкой и все более произвольной оплатой своего труда, который считали весьма важным, сложным и требующим больших интеллектуальных затрат.

Всеобщая академическая успеваемость стала для учителей совершенно новым вызовом, связанным с самой сутью их профессии. В прошлом никто не рассчитывал на то, чтобы они научили всех школьников, лишь иногда от них требовали, чтобы они научили хоть кого-нибудь. По счастью, некоторые дети фактически были самоучками. Никто не знал, как превратить армию немолодых американских учителей (в 1990-х годах их средний возраст составлял 42 года; 35% их них имели за плечами 10-12 лет преподавательской работы, а 30% — более 20 лет)

В интеллектуально и профессионально активную педагогическую силу. Среди опытных учителей стало популярно «повышение квалификации» (включавшее множество самых разнообразных занятий, качество которых далеко не всегда было высоким). Все эти семинары, курсы, субботние и воскресные заседания и даже летние школы должны были способствовать совершенствованию педагогического мастерства, однако до самого последнего времени они нередко представляли собой конгломерат мало связанных друг с другом занятий, организация которых дорого обходилась школьной системе. При этом ни одна из таких форм повышения квалификации не могла заменить учителю настоящей общеобразовательной подготовки и умения активно вовлекать детей в учебный процесс.

Проблема американских учителей заключалась скорее не в том, что они были бездарными или глупыми людьми (чаще всего они таковыми не являлись), а в том, что им самим не хватало

хорошего образования. Большинство американских учителей заканчивали заурядные колледжи, а обучаясь в них, посещали, как правило, не самые сложные занятия. Не получив серьезного образования, они не могли извлечь сколько-нибудь существенную пользу от посещения курсов повышения квалификации. Несмотря на то что на организацию этих курсов выделялись колоссальные средства и множество компаний предлагали подобные программы, они почти не имели отношения к тому, что было действительно необходимо сделать для «усовершенствования» учителей. И все же Бостон и другие города и по сей день требуют организовывать для учителей «тренинги» и предметные курсы, в особенности по математике.

Внимание переключилось на подготовку новых учителей — этот подход скорее был превентивным, чем помогал решить уже существующие проблемы. В том же году, когда был опубликован доклад «Нация перед лицом угроз», начала свою деятельность Группа Холмса¹⁴, которая состояла из преподавателей исследовательских университетов, имевших серьезные программы подготовки учителей: они объединились, чтобы найти оптимальное решение этой задачи. У ее неутомимого лидера — Джудит Ланье,

в ту пору декана Педагогического института при Университете штата Мичиган — был свой план профессионализации, способный, по ее убеждению, улучшить качество педагогических кадров американской школы, а значит, и знаний учащихся. Он включал серьезный академический общеобразовательный курс в рамках бакалавриата, за ним должны были следовать обучение в педагогическом институте и стажировка, в ходе которой будущие учителя могли получить уроки преподавательского мастерства и познакомиться с примерами успешного обучения.

Группа подготовила многочисленные отчеты о своей деятельности, некоторые из них отличались глубиной и смелостью выводов. Тем не менее она распалась. Ланье была абсолютно права, когда критиковала неадекватность подготовки многих учителей и нежелание университетов предоставлять необходимые ресурсы для решения этой проблемы. Однако рекомендации группы оказались пока невостребованными. Политические силы внутри университетов не достигли консенсуса по поводу необходимых перемен. Высшие учебные заведения, в которых обучалось большинство педагогов (в основном плохо финансируемые государственные и некоторые небольшие частные вузы), часто видели в собственных программах переподготовки учителей надежный источник дохода: они обходились сравнительно дешево и при этом обслуживали множество людей, получавших

по их окончании дипломы и сертификаты. Большинство администраторов таких учреждений не стремились подвергать риску столь прибыльное дело. У престижных в академическом плане колледжей и университетов обычно либо вообще не было программ подготовки учителей, либо они были очень скромными, и большинство профессоров отнюдь не стремились уговаривать своих лучших студентов становиться учителями государственных школ. Более того, далеко не все преподаватели педагогических факультетов и другие лица, заинтересованные в профессиональном образовании, были уверены, что инициативы Группы Холмса представляют собой «лучший способ» подготовки учителей.

Возникли альтернативные ей объединения, стремившиеся привлечь новых учителей, а иногда и занимавшиеся их аккредитацией. Например, организация «Учить для Америки»¹⁵, основанная Венди Копп, выпускницей Принстонского университета, привела недавних студентов с хорошей базовой подготовкой в трудные школы, «пропустив» их через летние курсы и обеспечив дальнейшей поддержкой в первые годы учительства. Это принесло свои плоды, и многие из тех, кто оказался таким образом в школе, выросли затем в специалистов высшей квалификации, педагогическая работа стала делом их жизни. В стране получили распространение и другие альтернативы классическим формам аттестации учителей. Для них характерна ориентация на творческих людей, которые часто (хотя и не всегда) имеют хорошее академическое образование, различаются по возрасту и квалификации, сторонятся традиционных программ подготовки учителей, но хотят работать с детьми, нередко в трудных школах. Педагогический опыт большинства из них ограничен, некоторые приобретают его в процессе работы, а кому-то это не удается.

Наиболее масштабные усилия в этом направлении связаны с именем Линды Дарлинг-Хэммонд, ведущего специалиста по подготовке учителей, ныне работающей в Педагогическом институте Стэнфордского университета. Она наладила сотрудничество с Национальным советом по педагогической аккредитации (National Council for the Accreditation of Teacher Education — NCATE) во главе с Артуром Уайзом, ее бывшим коллегой по Корпорации Rand. Вместе они попытались увязать процесс сертификации или лицензирования учителей, который был прерогативой каждого штата, с одобрением NCATE программ подготовки учителей, принятых в колледжах или университетах. Прежде для того чтобы получить от штата лицензию на преподавательскую деятельность, нужно было либо успешно

окончить курсы подготовки учителей, которые проводились по одобренному штатом учебному плану в колледже или университете, либо представить свидетельство о полученном образовании с выпиской о пройденных курсах, позволяющей судить о наличии необходимой для преподавания подготовки. Озабочившись низкими стандартами, обычно характерными для большинства программ подготовки учителей, NCATE и аттестационные комиссии нескольких штатов достигли политического соглашения, в соответствии с которым только лица, прошедшие обучение по одобренным NCATE программам, могли получить лицензию на преподавание в этих штатах. Тем самым оказывалось давление на учебные заведения, сопротивлявшиеся NCATE. Эта политика исходила из предположения, что высшие учебные заведения, отвечающие стандартам NCATE, будут готовить лучших учителей, чем те, которые соответствуют нормам штата. И все же многие слабые вузы, как правило, получали одобрение NCATE, а многие сильнейшие университеты либо не желали расходовать на это свои ресурсы, либо не соглашались с требованиями NCATE, считая их чрезмерно бюрократизированными.

Между тем проблема профессиональной непригодности учителей встала во весь рост в Массачусетсе, когда в 1998 году 60% лиц, желающих преподавать в школе, не смогли сдать новый тест для учителей, введенный в этом штате. После того как проходной балл был снижен, 44% испытуемых провалили тест несколько месяцев спустя. Вопросы не имели отношения к педагогике, а скорее были направлены на проверку грамотности и знания предмета. Какими бы ни были психометрические достоинства или недостатки теста, его результаты оказались сокру-

шительными как для людей, надеявшихся стать учителями, так и

для репутации учреждений, в которых они якобы получали знания. Разумеется, выпускники некоторых вузов (таких как Массачусетский технологический институт, Уэлсли, Гарвард) гораздо успешнее справились с тестами; хотя эти учебные заведения и не имели аккредитации NCATE, их требования к поступающим были гораздо строже, чем в большинстве вузов, соответствующих стандартам NCATE. Колледжи и университеты следовало спросить не о том, почему их программы подготовки учителей не позволили их выпускникам сдать тест (см. табл. 2), — тестирование имело другую цель, — а о том, почему люди со столь слабой общеобразовательной подготовкой были приняты в колледж или зачислены на курсы подготовки учителей.

ТАБЛИЦА 2. Вопрос из теста для лиц, желающих получить право

на преподавание математики в средних общеобразовательных школах штата

Массачусетс. Правильный ответ — D. Более 41% кандидатов не сумели сдать

этот экзамен в ноябре 2004 года

Пример вопроса из теста для преподавателей математики

2. Решением какой из приведенных ниже задач является выражение $2^2 \div \frac{1}{4}$?

A. Нужно вспахать участок земли площадью $2V$, акра. Если четверо рабочих разделят этот участок поровну, сколько вспашет каждый из них?

B. Одна сторона прямоугольника площадью $7\frac{1}{2}$ квадратного фута равна

24, фута. Какова длина второй стороны?

C. Алекс отпилил от бревна длиной $2\frac{2}{5}$ ярда. Сколько ярдов бревна от-

пилил Алекс?

D. Терри собрал $2\frac{1}{2}$ фунта ягод и разложил их по контейнерам, вмещающим

по $\frac{1}{4}$ фунта. Сколько контейнеров Терри заполнил ягодами?

ИСТОЧНИК: Сайт Отдела образования штата Массачусетс <<http://www.mtel.nesinc.com/PDFs/MTEL fld47TIB.pdf>>.

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

Почему же педагогические институты так медленно реагировали на изменение требований общества к качеству школьного обучения? Во-первых, профессора главных исследовательских университетов были назначены на свои посты в то время, когда им приходилось доказывать, что их исследования соответствуют стандартам соответствующих дисциплин. Их приоритеты не могли измениться в мгновение ока. Не изменили свои установки и научные работники, интересовавшиеся прежде всего образовательной стратегией, а не практикой. Кроме того, денег на педагогические исследования выделялось недостаточно, поэтому новые ученые не спешили отдавать приоритет тем разработкам, пользу от которых могли ощутить лишь начальные и особенно средние школы, недавно взявшие на себя обязательство обеспечить качественное усвоение учебного материала всеми учащимися.

Некоторые профессора большинства ведущих университетов, главным образом на педагогических, но также и на других факультетах действительно обращали внимание на эти проблемы. Энтони Брик, ныне профессор экономики образования в Стэнфордском университете, приложил немало сил, чтобы изучить и укрепить школы, где учились дети из малообеспеченных семей. Точкой приложения его усилий стали муниципальные школы Чикаго. Бывшие питомцы Корпорации Rand, в том числе Пол Хилл из Вашингтонского университета, Милбрей Маклафлин из Стэнфорда и Джинни Оукс из Калифорнийского университета в Лос-Анджелесе, уделяют внимание образовательным потребностям детей из семей с низким доходом. Ричард Мёрнэйн, известный экономист из Высшей педагогической школы Гарвардского университета, посвятил последние несколько лет муниципальным школам Бостона — работая в контакте с ними, он пытался повысить их эффективность. Некоторые бывшие эксперты-политологи, такие как Дэвид К. Коэн из Мичиганского университета и Ричард Элмор из Гарварда, занялись проблемами образовательной практики. В отличие от большинства специалистов по педагогике эти профессора получили в свое распоряжение значительные средства, главным образом от фондов и других неправительственных источников. Труды всех этих ученых — лишь пример все более интенсивных попыток их многочисленных коллег не только изучать, но и повышать уровень знаний юных питомцев государственных школ, особенно из бедных семей — именно это является ныне их главным приоритетом. К сожалению, прежде академические ученые не слишком интересовались образовательной практикой, отнюдь не совпадающей с педагогической теорией и образовательной стратегией, и в частности таким вопросом, как влияние бедности на успеваемость.

Недавняя радикальная переориентация профессиональных интересов в сфере образования стала реакцией на недовольство

недостаточным уровнем знаний американской молодежи. И все же дело это очень непростое. Администраторы университетов пребывают в уверенности, что в их педагогических институтах работают люди, которые не могут столь же компетентно, как преподаватели их бизнес-школ, школ государственной политики и других факультетов, судить о подобных вещах. Одно из объяснений роста влияния частных фондов и «фабрик мысли», посвятивших свою деятельность образовательной политике, заключается в том, что они могут работать в какой-то мере 60-

лее свободно, не оглядываясь на университетские стандарты. Иногда это означает, что они в большей степени склонны следовать определенной идеологической линии, соответствующей их взглядам, хотя и университетские профессора отнюдь не свободны от влияния идеологии. Однако нам по-прежнему не хватает интеллектуальной энергии и профессионализма в подходе к изучению и развитию новых способов передачи знаний и повышения их качества. Концептуализация проблем педагогической практики — процесс всегда длительный. Без понимания этого все усилия по ее совершенствованию будут неизбежно оставаться хаотическими.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ЕЕ ПЕРСПЕКТИВЫ

Начиная с первых научных работ по проблемам образования, появившихся на заре XX века, их авторам постоянно не давала покоя одна дилемма — реальность образовательной практики со

всеми ее проблемами не желала укладываться в ученые схемы. В частности, именно по этой причине оценки эффективности ваучерных или альтернативных форм образования были столь двусмысленными. Для нас не существовало другого критерия оценки полезности ваучера для ребенка, кроме набранных им экзаменационных баллов. Методика, принятая нами на вооружение, не позволяла определить, какие черты новой школы ускоряют развитие ребенка, а какие — замедляют его, и почему. Хотя мы знаем, что в принципе можно создать школы, в которых все или почти все дети будут прекрасно себя чувствовать и учиться, мы не знаем наверняка, какие именно условия должны быть соблюдены для появления таких школ. Нам известно, что они могут существовать, мы видели их, но не знаем, ни из каких элементов сконструировать их, ни как распространить их опыт. Нам известно, например, что следует стремиться к «балансу» между теми знаниями, которые по мнению школ нужны учащимся, и тем, что им необходимо знать по мнению их семей и социума (как людей, живущих с ними по соседству, так и нации в целом). Как подчеркивает Энтони Брик, для большинства американцев сегодня это предполагает наличие «интеллектуально насыщенной среды и учебного плана, стимулирующего познавательную активность учащихся». Мы знаем, что дети нуждаются в серьезной поддержке, чтобы справиться с учебным планом. Мы понимаем, что должны заботиться об их душевном и физическом здоровье. Знаем, что школьная атмосфера должна быть пропитана уважением к детям, их семьям, местному и более широкому сообществу, учителям, административным работни-

кам и самому образовательному процессу, в который все они вовлечены. Мы знаем также, что сами учителя должны уметь учить детей и помогать им в освоении учебного материала и что в школе должен быть такой психологический климат, который будет этому способствовать. И осознаем, что активная позиция директора имеет тут решающее значение.

Если у нас есть представление о необходимых условиях, это еще не значит, что мы знаем, как добиться воплощения их на практике. Многие школы на словах исповедуют эти принципы, но не следуют им в повседневной жизни. Наши методики оценки более эффективны, когда мы хотим определить степень соответствия знаний учащихся установленным стандартам, но они почти ничего не дают для выявления таких приемов, которые, взаимодействуя друг с другом, создают условия функционирования хорошей школы. Как заметила Кэрол Вайс, специалист по оценке качества знаний, нам не хватает серьезной социальной теории обучения, без которой эксперт не имеет необходимого набора критериев оценки существующей практики.

Дилемму нашего школьного образования можно наглядно представить таким способом: она заключается в том, что мы относимся к школам, как к «бубликам». Мы очень хорошо объясняем периферийные факторы (демографический состав учащихся, учителя, финансы), но игнорируем главную функцию школы — сделать так, чтобы дети учились. Именно в этом центральном факторе заключается суть дела, именно с ним связана выработка фундаментальных (но часто незримых) приоритетов образования, а также отчетливого понимания границ того, что не имеет особого значения. Все остальное — отметки учащихся, зарплата учителей, длительность учебного цикла, посещаемость школьников и учителей — всего-навсего индикаторы периферийных явлений, имеющих лишь косвенное отношение к главному предназначению образовательного учреждения.

На протяжении большей части XX столетия специалистам в области образования не хватало глубокого понимания культуры школьного обучения, возможностей школы и их пределов. Только в конце века была начата серьезная работа над их изучением. По крайней мере, одно возможное объяснение этого упущения — недостаток финансирования. На исследования в сфере образования всегда выделялось намного меньше денег, чем на другие важные отрасли науки, будь то разработки в области здравоохранения, сельского хозяйства или обороны. За последние несколько десятилетий большая часть средств на такие исследования поступала от фондов и университетов и была потрачена на поддержку вполне определенных, конкретных

видов деятельности, а не на отвлеченную теоретическую работу концептуального характера. Спонсоры были привлечены к финансированию «прикладных исследований», то есть к изучению результатов новых проектов, принятых школами. Однако некоторые новые проекты запускались порой одновременно, и их сочетание во много раз усложняло задачу ученых, пытавшихся понять, в каком случае они имеют дело с результатами одного такого проекта, в каком — другого, а где налицо последствия их взаимодействия.

В стране, традиционно придававшей большое значение научным исследованиям и разработкам в других областях, маленький ценный кирпичик R должен был лечь в основу D¹⁶ также и в сфере образования. Согласно отчету Национальной академии наук, составленному под руководством Ричарда Аткинсона, бывшего главы Национального научного фонда, а позднее ректора Калифорнийского университета, при Рейгане, Буше и Клинтоне федеральное правительство, от которого поступала львиная доля средств на научно-педагогические исследования, сократило свои расходы по этой статье на 82%. Дайана Рейвич, бывший заместитель министра образования, считает, что с 1975 по 1995 год это сокращение составило 90%. Например, в 1989 году скудно финансируемое Федеральное бюро исследований и разработок в области образования (Office of Educational Research and Improvement, OERI) потратило менее двух миллионов долларов (5% своего бюджета) на фундаментальные исследования, в то время как Служба сельскохозяйственных исследований¹⁷ — 46,6%, Национальный институт здоровья — примерно 60%, Национальный научный фонд — 93,5%, и при этом их бюджеты были гораздо более крупными, чем бюджет

OERI. Различные правительственные ведомства — как внутри полупарализованного Министерства образования, так и вне его — продолжали финансировать отдельные исследовательские проекты, но не предпринимали серьезных усилий, которые позволили бы рассчитывать на улучшение качества обучения за счет более глубокого изучения самой сути этого процесса.

В сфе-

ре образования не было запущено ни одной исследовательской программы, сопоставимой по масштабам с инициативой NASA «Человек на Луне», стартовавшей в 1960-е годы.

В меняющейся университетской атмосфере второй половины XX века проводилось немало научно-педагогических исследований, в основном при очень скромных затратах и отсутствии серьезного контроля качества. Увеличилось число специализи-

рованных журналов, многие из которых рецензировались «своими» людьми, однако, если в качестве автора рецензии выступает коллега-единомышленник, его положительный отзыв отнюдь не гарантирует высокого качества публикации. Аналогично организация ученых, занятых научно-педагогическими исследованиями — Американская ассоциация исследований в области образования, — хотя и пыталась всячески усовершенствовать свои программы, так и не сумела добиться по-настоящему заметных результатов.

Продолжается изучение стандартов. Ученые пытаются понять, как совершенствовать и как применять их на практике. Это важные проблемы, и их исследование должно надлежащим образом финансироваться. Однако остается открытым главный вопрос, от которого зависит повышение уровня знаний всех учащихся: какие необходимые условия должны быть соблюдены школой, семьей и социумом для того, чтобы процесс обучения протекал максимально эффективно, то есть развивался непрерывно, в насыщенной интеллектуальной среде? Как убедиться в наличии таких условий?

Нам также нужно знать, какие регулятивные нормы — права и обязанности — необходимы школе, чтобы добиться успеха. Мешают ли профсоюзы учителей росту эффективности их педагогической деятельности, и если да, то каким образом, а если нет, то почему? Какую роль на самом деле играют деньги и насколько важно гибкое использование средств, поступающих из различных источников? Меняется ли что-нибудь в хорошей школе (отвечающей названным выше критериям), если в ней под одной крышей начинают вместе трудиться школьники, учителя и административные работники, принадлежащие к разным расовым, этническим и социальным группам? Если да, то что именно и почему? Как обеспечить, чтобы стимулирование учебного процесса не сводилось к поощрению «правильных ответов», но способствовало также развитию гибкости ума, воображения и в конечном счете зарождению глубокого искреннего интереса к предмету? Наконец, является ли академическая успе-

ваемость как таковая достаточной самоцелью для американских школ, обслуживающих интересы нашего демократического общества, или же, заботясь об этих интересах, мы должны еще развивать воображение учащихся, воспитывать в них честность, умение работать в коллективе, активную гражданскую позицию и чувство справедливости?

V. От автономии к ответственности

Как долго следует учиться? В начале XX века большинство американцев пребывали в уверенности, что «завершили» свое образование, если окончили восемь классов. В ту пору лишь 6% молодых людей не ограничивались этим и заканчивали еще и среднюю школу (high school). Окончание восьмилетки было важным событием, особенно в сельской местности. Оно торжественно отмечалось, а сами новоявленные «грамотеи» по такому случаю облачались в свои лучшие костюмы. У меня сохранилась фотография, на которой запечатлен мой отец вместе с другими выпускниками восьмилетней школы округа Оттертейл, штат Миннесота, в 1908 году. Когда в 1955 году я спросила ученицу девятого класса в моей «домашней комнате»¹, какое образование получил ее отец, она с уверенностью ответила: «Полное». Это означало, что он закончил находившуюся по соседству среднюю школу в Дип Крик, штат Виргиния. Однако к концу XX столетия представление о границах образования радикально изменилось. Под «завершением образования» теперь подразумевается как минимум окончание колледжа, куда ныне поступают примерно 66% выпускников средней школы; все чаще с этим выражением ассоциируется получение магистерской степени.

Изменение представлений американцев о «достаточном» уровне образования серьезно повлияло на их отношение к высшей школе. Некогда высшее образование считалось уделом немногих (менее 2% соответствующей возрастной группы в 1900 году) и имело весьма отдаленное отношение к экономике; в начале XXI века колледжи и университеты играют совершенно иную роль. Теперь они привлекают массы людей, а благодаря своей исследовательской деятельности и опытно-конструкторским разработкам стали тесно связаны с экономикой. Более того, в отличие от 1900 года, когда лишь немногим иностранцам при-

ходило в голову отправляться на учебу в США, в наши дни американские вузы притягивают к себе студентов и профессоров со всего мира, в том числе самых талантливых и честолюбивых. Необычайное разнообразие современных образовательных

учреждений — от ведущих исследовательских университетов, остающихся одними из лучших в мире, до вузов, практикующих «свободный прием» (не предъявляющих абитуриентам иных требований, кроме внесения платы за обучение), — делает высшее образование беспрецедентно доступным. Сегодня обеспечена высокая степень преемственности образования между некоторыми лучшими средними школами и вузами, а учащиеся одиннадцатых и двенадцатых классов демонстрируют прекрасные результаты на занятиях для поступающих в колледж.

ОТ ЗАМКНУТОСТИ И САМОДОСТАТОЧНОСТИ К УЧАСТИЮ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В начале XX столетия американские колледжи были замкнутыми, убогими и интеллектуально отсталыми. Большинство из них находилось в сельской местности и маленьких городках, имело прочные религиозные корни; влияние конкурирующих конфессий, которым они были обязаны своим происхождением, обрекало их на ограниченность и культурное однообразие. Факультеты были небольшими и, как правило, неспециализированными; ректоры обычно читали основной курс — моральную философию. В таких колледжах учились студенты от раннего подросткового возраста (обычно на «подготовительном отделении», рассматривавшемся как альтернатива средней школе) до 20 с небольшим лет. Они гораздо чаще оканчивали один или два курса, чем доучивались до получения диплома, который не имел особого практического значения.

На самом деле число поступающих в американские вузы сократилось за последние годы XIX века, поскольку молодые люди в то время чаще избирали иную стезю, не связанную с получением высшего образования. Оно отнюдь не было необходимо для полноценной реализации гражданских прав и обязанностей; многие президенты Соединенных Штатов не заканчивали колледжей (последним из таких президентов был Уоррен Г. Гардинг,

1920-1924). Многие умнейшие люди, прокладывая себе дорогу в бизнесе, не считали высшее образование существенным условием успеха. Многие юристы, врачи и священнослужители, приступая к своим профессиональным занятиям, не имели диплома о законченном высшем образовании. Чтобы стать учителем начальной школы (а в начале XX века такие педагоги составляли большую часть учительского корпуса), требовалось закончить восьмилетку и проучиться год или два в педагогическом училище. Разумеется, некоторые люди стремились учиться в колледже по той простой причине, что сами хотели оказаться

в среде, благоприятной для получения новых знаний, или того желали для них их родители. Однако, поскольку реализация гражданских прав и обязанностей не требовала высшего образования, как не требовала его и профессиональная деятельность, в начале XX столетия мало кто решался тратить время и деньги на его приобретение.

Даже вузы, входящие в Лигу плюща, основанные преимущественно до революции, пребывали в несколько сонном состоянии, хотя Чарльз Уильям Элиот, ректор Гарвардского университета с 1869 по 1909 год, добился расширения учебной программы, перехода от обычного набора общих курсов к курсам специальным, требовавшим специализации профессорско-преподавательского состава. В 1904 году в Принстоне учились 665 человек, и по числу студентов он был шестнадцатым в списке университетов Соединенных Штатов. Его ректор Вудро Вильсон вел упорную борьбу за создание высшей школы нового типа: он желал освободить ее от тесных пут программы, включавшей изучение классических языков, философии, древней истории, ничтожную толику естественных наук и математики, и требовал от профессоров, чтобы они были настоящими учеными. Тем не менее, говоря о новых профессорах, Вильсон заметил: «Если присущие им качества джентльменов и ученых вступят в конфликт друг с другом, именно первые обеспечат им рабочие места».

По сути дела, на протяжении первой половины XX столетия общество уделяло мало внимания высшему образованию, прежде всего по той причине, что оно привлекало лишь немногих американцев и, по мнению большинства, не имело в глазах общества особого значения. До 1950 года американцы, равнодушные к судьбе своей страны и тому, какую роль играют в ней образовательные учреждения, интересовались преимущественно положением школ, а не колледжей. Только в последние 60 лет

колледжи и университеты стали считаться ключевыми факторами развития страны, осознавшей, какие разнообразные возможности они предоставляют студентам и какую важную роль играют проводимые ими исследования в решении общественно важных проблем.

В течение первой половины XX столетия американское высшее образование функционировало относительно автономно, определяя направление своего развития и свои цели без особого участия внешних сил. Поскольку считалось, что колледжи и университеты не имеют особого значения для общества, они были фактически независимы. Если им удавалось найти доста-

точное число студентов, оплачивающих свое обучение, или — если речь шла о государственных вузах — заручиться поддержкой законодателей своих штатов при рассмотрении запросов о финансировании (некоторые из членов законодательных собраний были выпускниками этих вузов, и те рассчитывали на их благодарность), их положение было достаточно прочным. Пожертвования были скромными, и большинство вузов существовало за счет платного обучения и бюджетных ассигнований.

Однако во второй половине XX века представление общества о значении колледжей и университетов кардинально изменилось. Это повлекло за собой существенное увеличение их финансирования, главным образом из внешних источников, многие из которых были государственными. Такая перемена объясняется двумя важными обстоятельствами. Во-первых, страна осознала решающий вклад науки как в национальную оборону, так и в национальную экономику, и пришла к выводу, что университеты являются оптимальным местом проведения научных исследований. Во-вторых, росло понимание того, что высшее образование становится привлекательным для все большего числа учащихся и что экономике нужны более квалифицированные работники.

По мере развития этих тенденций американские вузы стали привлекать к себе все больше внимания со стороны общества и испытывать на себе его возрастающее влияние. К концу XX столетия высшее образование стало для американцев таким же обычным делом, каким было для них среднее образование в 1960-х годах. Более того, американская университетская наука вышла на лидирующие позиции в мире, чего нельзя было и представить себе в 1900 году. Начиная с 1960-х годов кампусы американских университетов стали местом сосредоточения массы способных, не похожих друг на друга, активных и целеустремленных молодых людей; на протяжении последних 50 лет американское студенчество играло важнейшую роль в обсуждении и решении множества социальных проблем. В результате каждого из этих изменений университеты становились все менее автономными, а их ответственность перед обществом возрастала.