Фрагмент из книги с. 156-207: **Грэм П.А. Америка за школьной партой**. 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 справед-
ливости и улучшению уровня образования, задавались вопро-
сом: почему равенство образовательных возможностей вдруг
перестало волновать общественное мнение? Этот принцип вы-
текал из самой логики демократии. Однако его реальное вопло-
щение вызывало многочисленные возражения, особенно если
оно нарушало заведенные порядки, как в случаях с десегрега-
цией школ, программами, предусмотренными первой статьей
ESEA, двуязычным обучением, реабилитацией детей-инвалидов
и обеспечением девочек полноценными занятиями по физкуль-
туре.

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 десегре-
гацию помогут их детям получить лучшее образование. Многие
школы, проводившие десегрегацию по решению суда или по
доброй воле, испытывали немалые трудности, нарушался учеб-
ный процесс. Возможно, самой существенной потерей стало
изменение атмосферы в школах. Бюрократизация этих учреж-
дений, начавшаяся в конце 1960-х годов, возросла, как только
деньги из федерального бюджета стали поступать в учебные
округа: потребовалось наладить тщательную бухгалтерскую от-
четность 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 нача-
ле 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. Пре-
ступления, совершавшиеся в городских кварталах, также затра-
гивали жизнь школы. Неблагополучие в семьях сказывалось на
успеваемости, причем неблагополучие это росло с увеличени-

ем 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 по-
сеяли 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 Аме-
рики, скотами. Такая среда никак не способствовала процессу
обучения. Трудно представить себе родителей, которые реши-
лись бы поместить в нее своего ребенка.

Американское школьное образование 70-х годов XX столе-
тия представляло собой проблему, в которой связь между при-
нятым политическим курсом и практикой была в лучшем случае
неочевидна. Провозглашенная цель — равенство образователь-
ных возможностей — заслуживала всяческого одобрения. Но
она была труднодостижима. Одна из трудностей состояла в со-
отношении возможностей и результатов. Попытки, безусловно
недостаточные, обеспечить это самое равенство не приводили
к соответствующим результатам. Несоответствие результа-
тов было гораздо более очевидным, чем настоящее равенство
возможностей. Как подчеркивал доклад «Нация перед лицом
угроз», неудовлетворенность уровнем подготовки большинства
американских детей действительно стала национальной полити-
ческой 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 школьника-
ми. У последних, впрочем, вскоре также обнаружились серьез-
ные пробелы в образовании.

Многим американцам, не желавшим, чтобы их называли
расистами, казалось проще добиваться повышения успеваемо-
сти — эту цель мало кто решился бы оспаривать, — чем бороть-
ся непосредственно с неравенством образовательных возмож-
ностей 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 нера-
венство 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 показы-
вал опыт преподавания в старших классах средней школы, для
окончания ее больше от них почти ничего и не требовалось.
Академическая успеваемость всегда была целью лишь немно-
гих 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, соответствую-
щим своим талантам и темпераменту. Однако большинство уча-
щихся относились к своей успеваемости довольно равнодушно.

В период «доступа» основной упор делался на участии школь-
ников в образовательных программах, прежде для них недоступ-
ных. При этом редко задумывались о качестве этих программ
или о том, насколько они способствуют повышению успеваемо-
сти всех их участников. В 1930-е годы, когда целью была «адап-
тация», 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 американца-
ми, 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 об-
ществу, 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 по-
рядке расставлялись приоритеты. Энтузиазм, вызванный пуб-
ликацией 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 раз-
витии от экономик других стран, чьи граждане получали луч-
шую 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 Кри-
стофер 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 Фиц-
джеральда 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 се-
рьезной академической работой, никто не упрекал их в этом.
Академические успехи не имели всеобщего признания.

Во все времена американцы ценили такие черты, как инициа-
тивность, 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 ассими-
ляции, адаптации и вышеупомянутых ценностей. Эти качества
несколько отличаются от современных ориентиров — показа-
телей академических успехов, оценок, выставляемых по резуль-
татам тестов.

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

1992 год, пришло к выводу, что школа должна не столько при-
вивать 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 посе-
щать школу вместе с белыми, большинство людей предпочита-
ло, чтобы закон разрешал подобную десегрегацию, но при этом
их собственная школа не была ею затронута в сколько-нибудь
серьезной степени. Жизнь в общине, придерживающейся расо-
вой сегрегации (а число таких общин возрастало), была лучшим
средством избежать десегрегации. Это стало очевидным фактом
после решения Верховного суда по делу Милликена2, провоз-
гласившего, 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 Вер-
ховным судом требований конституции: планы, направленные
на более решительное преодоление расовой сегрегации школь-
ников, 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 неблаго-
получных городских кварталов, более основательные учебные
навыки. Обычно говорилось о том, что та или иная работа тре-
бует наличия определенных навыков, а не о том, что демокра-
тия требует просвещения граждан.

Постепенно американцы осознали то, о чем их ранее пред-
упреждали ученые: их система образования подошла к опасной
черте. Американцы, принадлежавшие к среднему классу и вер-
хушке общества, как правило, более успешно проходили ака-
демические 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, встреча-
лись и исключения, которыми нельзя пренебрегать, но общая
картина была именно такой, какой рисовали ее Джеймс Коул-
ман, Кристофер Дженкс и другие. Эти расхождения в оценках
не были новы и не имели отношения к попыткам добиться ра-
венства 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 уро-
вень 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 соци-
альные корни, но в глазах американцев являлось следствием
противоречий между городом и деревней, Севером и Югом, а
также белыми и цветными. Поскольку в течение первой поло-
вины XX столетия негритянское население проживало преиму-
щественно на сельском Юге, где образовательные возможности
были ограничены, там никого не удивляла невысокая успевае-
мость белых и тем более чернокожих.

Вероятно, наибольшие перемены произошли в муниципаль-
ных учебных заведениях тех городов, чьи школы считались луч-
шими 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 инфраструкту-
ры в пригородных зонах. В результате в последние годы XX века
в крупнейших школьных округах самих городов стали преоб-
ладать 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 уси-
ление расовой сегрегации и рост социальной напряженности в
школах. Центральные районы многих городов-превратились в
гетто — места сосредоточения безработных и их детей, описан-
ные Уильямом Джулиусом Уилсоном в книге «Когда исчезает

работа» («When Work Disappears»). Их обитатели не имели воз-
можности 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 успе-
ваемости. 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 тести-
рования каждого ребенка не подлежали разглашению, с ними
могли знакомить только учителей и лишь иногда — родителей.
В отличие от Великобритании, в США не существовало пере-
водных экзаменов, определявших, может ли тот или иной ре-
бенок продолжать обучение в школе. Скорее, американцы от-
носились 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 «Националь-
ная оценка прогресса в образовании»3, созданная для опреде-
ления уровня знаний американской молодежи по различным
академическим дисциплинам; со временем в ее рамках был на-
коплен значительный массив данных. Однако до ее появления
у американцев не существовало общепризнанных показателей
академической успеваемости, которые можно было бы увя-
зать с расой, полом или даже конкретным учебным заведением
либо населенным пунктом. Поначалу чиновники системы об-
разования на уровне муниципалитетов и штатов отказывались
проводить тесты, если их результаты предназначались для пу-

бликации в подведомственных им округах. Когда NAEP нача-
ла публиковать результаты своих тестов, группируя их по воз-
растному, 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, возмож-
ности улучшить уровень подготовки чернокожих школьников
оставались ограниченными. Тем не менее, согласно вполне до-
стоверным 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 мог-
ли быть предметом гордости. Может ли демократия мириться
со столь низким уровнем знаний и расовым неравенством в об-
разовании?

Об академических успехах американских школьников, как
белых, так и чернокожих, говорить не приходилось. Все сходи-
лись 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 коренно-
му населению Америки. Точно так же сторонники улучшения
успеваемости верили в то, что оно всем пойдет во благо. На са-
мом деле уровень академической подготовки учащихся старших
классов лучших американских школ и некоторых других менее
взыскательных учебных заведений все еще оставался достаточ-
но 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 стандар-
тами.

После 1983 года американцы начали интересоваться преиму-
щественно экономическим эффектом от образования. Доклад
«Нация перед лицом угроз» стал, таким образом, последней
серьезной попыткой объяснить нации, почему ей необходи-
мо 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 массо-

вой информации изобиловали сообщениями о том, что выпуск-
ники колледжей зарабатывают гораздо больше, чем выпускни-
ки 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 опла-
чиваемой работы. Капитаны бизнеса стремились заполучить
более подготовленную рабочую силу, способную увеличить до-
ходность 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 ограни-
ченные 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 низ-
ком уровне знаний американских школьников соответствовало
общему пессимистическому настроению американцев. Это мрач-
ное 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» («А 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 об-
рести 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 утра-
тила способность контролировать события.

Американский бизнес также испытывал затруднения, сталки-
ваясь с сильной конкуренцией со стороны своих бывших против-
ников 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 реоргани-
зации. Американская фондовая биржа на протяжении 1970-х го-
дов фактически переживала стагнацию, и в начале 1980-х годов
многие эксперты не высказывали особого оптимизма по поводу
перспектив экономики США, обремененной растущим дефици-
том, инфляцией и ростом цен на энергоносители. Поначалу ве-
дущие деловые круги США возлагали ответственность за свои
проблемы на недостаточную квалификацию американских ра-
бочих, которые, как они утверждали, не получили образования,
соответствующего их новым задачам. Когда в конце 1980-х годов
американский бизнес и экономика США стали переживать подъ-
ем, продолжившийся и в 1990-е годы, заслуга в этом была припи-
сана 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 смог-
ли решить те проблемы, с которыми сталкиваются они сами.
В начале 1980-х годов в Америке появилось множество доку-
ментов, подобных уже известному докладу «Нация перед лицом
угроз»; все они настаивали на одном и том же: детям нужна бо-
лее серьезная академическая подготовка. Большинство этих до-
кументов «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, поли-
толога, пользовавшегося влиянием в администрации Джонсо-
на, позднее ректора Массачусетского университета и — совсем
недолго — суперинтенданта государственных школ Бостона.

Отчет этой группы, опубликованный в 1983 году под названи-
ем «Преодолевая подъем» («Making the Grade»), появился на
той же неделе, что и отчет Министерства образования США,
содержащий сходные заключения, но гораздо менее драмати-
ческую риторику. Национальный совет по науке создал другую
комиссию под председательством Уильяма Коулмана, признан-
ного специалиста по вопросам гражданского права: она должна
была изучить преподавание математики, естественно-научных
и технических дисциплин. Комитет по экономическому раз-
витию, выражавший мнение деловых кругов, подготовил до-
клад «За повышение качества знаний» («Action lor Excellence»).
Эрнест Бойер, руководитель Федерального управления по во-
просам образования в администрации Картера, а ныне прези-
дент Фонда Карнеги по содействию прогрессу в преподавании,
опубликовал свой доклад «Средняя школа» («High School»), в
котором утверждал, что американские средние школы нужда-
ются в значительном усовершенствовании. Дайана Рейвич, из-
вестный 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 университе-
та, Академии Филипса в Эндовере4 и Коалиции базовых школ
(Coalition of Essential Schools)5 в книге «Компромисс Горация»
(«Ногасе Compromise») описал, какие тяжелые чувства испыты-
вал 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 опыт-
ным специалистам по вопросам образования критические вы-
ступления начала 1950-х. Как и в ту пору, их авторы требовали
повысить планку академической успеваемости. Принципиаль-
ная 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 мень-
шинству, к услугам которого были хорошие школы и благопри-
ятная образовательная среда.

Некоторые из этих критических документов не уступали по
выразительности работам Бестора и Риковера. 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, извест-
ным 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 возник-
ших проблемах, в частности связанных с уровнем подготовки
школьников по математике и естественно-научным дисципли-
нам. «Кризис в американском образовании во многом преуве-
личен», — 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 сомне-
вались 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 общенацио-
нальная дилемма нашла в книге Артура Поуэлла, Элинор Фаррар
и Дэвида К. Коэна «Средняя школа какторгово-развлекательный
центр» («The Shopping Mall High School», 1985). Уже само ее на-
звание указывает на широко распространившийся среди моло-
дых 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 работ-
ники, сталкиваясь с таким сопротивлением. Старшеклассникам,
подрабатывавшим после уроков, не хватало времени или жела-
ния учиться, поэтому они искали и находили такие формы уче-
бы, 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 родите-
ли 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 поддержива-
ли решения, подразумевавшие усиление роли частных школ,
которые, по их мнению, намного превосходили школы государ-
ственные. Однако они так и не могли объяснить, в чем имен-
но заключалось это превосходство, если не считать того, что в
частных школах училось больше детей из образованных и со-
стоятельных семей, располагавших большим «социальным ка-
питалом». Предлагалось множество решений, как слишком про-
стых (например, введение обязательной школьной формы), так
и фантастических (роспуск профсоюзов учителей). Мало кто

лать, 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 американ-
ских городов, теперь заселенных в основном цветными, редко
могут похвастать уровнем успеваемости своих учеников. Затя-
нувшиеся на долгие годы споры о десегрегации, особенно в го-
родах Севера, оттолкнули от этих школ многих представителей
среднего класса, как белых, так и черных, бывших верными их
союзниками в большинстве общин. Наличие таких заинтере-
сованных родителей может даже считаться показателем, сви-
детельствующим о приверженности жителей того или иного
округа своим школам и образованию своих детей в самом ши-
роком смысле слова. Школы работают лучше всего, если их при-
оритеты 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 Кеп-
пел 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 образова-
ния, 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 шко-

лах Нью-Йорка, где зарекомендовал себя способным учеником,
закончил престижную среднюю школу Стьювезанта, а затем по-
ступил в Университет штата Иллинойс, где получил степень ба-
калавра. Он вернулся в Нью-Йорк, чтобы написать докторскую
диссертацию в том самом департаменте Колумбийского уни-
верситета, который некогда возглавлял Джон Дьюи. Как и «док
Хау», он не завершил работу над диссертацией, покинул Колум-
бийский 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 интеллекту-
альная карьера. Вскоре Шанкер оставил школьные уроки ма-
тематики ради работы в Гильдии учителей, организованной с
помощью Джона Дьюи в 1915 году. Она успела утратить былое

е, но Шанкер укрепил ее, сочетая борьбу за гражданские
права, в частности участие в марше Селма — Монтгомери вес-
ной 1965 года, с активной деятельностью по созданию проф-
союза нью-йоркских учителей. Этот руководимый им профсо-
юз провел в конце 1968 года забастовку, приведшую к закрытию
нью-йоркских школ (впоследствии Шанкер за это попал в
тюрьму). Причиной забастовки стал перевод большинства бе-
лых учителей из округа Оушен-Хилл — Браунсвилл, контроли-
руемого преимущественно чернокожими гражданами, в другие
нью-йоркские школы. В 1970-е годы Шанкер был весьма проти-
воречивой 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 профсо-
юз учителей, активно участвующий в американском и между-
народном 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 помо-
щью атомной бомбы, Альбертом Шанкером.

Хотя Шанкер и снискал себе широкую известность, мало кто
из американцев мог предположить, что он станет всерьез под-
держивать 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 по-
мощи таких аргументов, к которым мало кто прибегал: он под-
черкивал, что государственные школы играют ключевую роль в
поддержке демократии и поэтому должны быть кровно заинте-
ресованы в том, чтобы учить всех детей эффективно.

Не имея ни малейшей склонности к легкому жанру, Шан-
кер, 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», состав-
ляя 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 проф-

союзную работу с преподаванием в Высшей педагогической
школе Гарвардского университета, где его кабинет располагался
в том же коридоре, что и кабинеты Хау и Кеппела. На протя-
жении пяти лет своей преподавательской деятельности Шанкер
вел жаркие дискуссии, в ходе которых его студенты учились по-
нимать, почему школьная реформа столь необходима для стра-
ны, 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 слож-
ных 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 критиче-
скими выступлениями по поводу качества практиковавшегося
ими обучения. Опрос, проведенный службой Гэллапа в 1983 го-
ду, 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 до-
верия к школам.

Однако учителей заботили другие проблемы. По данным опро-
са 1984 года, они считали главной из них безразличие родителей,
за ним следовали слабое финансирование, недостаток интереса
учащихся, теснота учебных классов и слабая дисциплина. Веро-
ятно, учителя ощущали накал недовольства и стремились объ-
яснить 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 опро-
сов, похоже, не слишком беспокоила степень освоения школь-
никами академических дисциплин. Указанные ими в 1996 году
проблемы школы (наркотики, дисциплина, насилие, банды, не-
достаточное 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 свя-
заны 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 высту-
пающие в них педагоги, журналисты и другие лица, формирую-
щие общественное мнение, придерживались более радикальных
взглядов. Деловые круги также полагали, что благосостояние
нации (часто имея при этом в виду собственный бизнес) требу-
ет более производительной, а значит, и более подготовленной
рабочей силы.

EXCELLENCE ДЛЯ ВСЕХ

Выражение «ехсеИепсе» («высокое качество»), позаимствованное
из доклада «Нация перед лицом угроз» (подготовленного Комис-
сией по обеспечению качества образования), стало лозунгом дня.
Подразумевалось, что «высокое качество» должно быть достиг-
нуто всеми. Но каким образом? Оставалось неясным, какими
средствами осуществить задуманное преобразование. Предла-
галось провести «реструктуризацию», а затем и «системную ре-
форму», но оба эти термина были одинаково бессодержательны.
Казалось, что достаточно принять определенные политические
меры, однако политические меры не приводят к автоматическо-
му и быстрому изменению практики, и зачастую их последствия
непредсказуемы. Поэтому начиная с 1980-х годов деятели аме-
риканского 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 са-
мой радикальной и самой сложной из всех попыток осуществить
реформу образования в XX веке. Другие цели, ставившиеся до
сих пор, предполагали принятие школой мер организационно-
го 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 разви-
тие таких форм учебной деятельности, которые доставляли удо-
вольствие самому ребенку: внедрять их было гораздо проще, чем
заставлять ребенка заниматься всякими «скучными» вещами,
например решением квадратных уравнений. Даже ассимиля-
ции было добиться легче, чем всеобщей успеваемости, посколь-
ку, 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 сов-
пало по времени с упрощением представлений американцев о
задачах школьного образования. Как показали Марвин Лазер-
сон и Нортон Грабб в работе «Доктрина образования» («Тле
Education Gospel»), американцы все чаще видели задачу обра-
зования в том, чтобы помочь человеку добиться финансового
успеха, и все меньше связывали с ним надежду на достижение
более важной цели — строительства общества, которое прино-
сило бы пользу наибольшему числу граждан.

В период резкого роста фондового рынка и прибыльных кор-
поративных слияний конца 1980-х —начала 1990-хгодов огром-
ные суммы денег оказались в руках сравнительно небольшого
числа людей. Эти немногие были способны обеспечить своим
детям исключительные образовательные возможности, они от-
давали их в частные школы или приобретали дома в таких окру-
гах, где имелись отличные госдарственные школы. Иногда они
добивались своих целей, внося значительные средства в фон-
ды частных школ, чтобы их дети могли беспрепятственно там
учиться. В одном таком случае некий финансовый аналитик за-
высил стоимость акций некой компании. Умеющая ценить по-
добные вещи компания выразила свою благодарность, одарив
дошкольное учреждение, избранное этим аналитиком в каче-

стве адресата пожертвования. Тем самым он гарантировал по-
ступление 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, посколь-
ку людям, не получившим хорошего образования, стало гораз-
до труднее, чем прежде, зарабатывать себе на хлеб во взрослой
жизни, и практически все это прекрасно понимали. Некоторые
американцы к тому же считали, что демократическому обще-
ству не нужна такая система образования, при которой богатые
становятся еще богаче, а бедные — еще беднее, и возлагали всю
ответственность на плохое правительство, действующее в ко-
нечном 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, про-
игнорированные 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 зре-
ния консерваторов, частный менеджмент всегда лучше госу-
дарственного, многие считали, что частные школы (вероятно,
думая при этом прежде всего о таких замечательных учебных
заведениях, как Академия Филипса) неизбежно лучше государ-
ственных. Другие признавали, что католические школы дают
весьма неплохое образование детям небогатых цветных амери-
канцев, 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 вмешивать-
ся. 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. Государствен-
ное финансирование образования традиционно основывалось
на принципе, что образование нужно не только ребенку, но и
нации, ибо оно дает ей будущих граждан и тружеников, содей-
ствуя 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 госу-
дарственных 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 не-
смотря на все попытки определить степень его эффективности,
ваучерные эксперименты, проведенные в Милуоки, Кливленде
и Дэйтоне (где частные школы были не столь хороши, как Ака-
демия 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 воз-
можностей выбора из числа различных государственных школ
(в том числе чартерных6)- Миннесота первой приняла особый
план предоставления таких возможностей родителям и уча-

щимся в масштабах целого штата. Законы о чартерных шко-
лах, принятые в различных штатах, несколько отличаются друг
от друга, однако все они, как правило, предполагают создание
новых, чаще всего небольших школ, финансируемых государ-
ством и свободных от бюрократических ограничений, которым
должны подчиняться обычные государственные школы. Джо
Нейтан, активно пропагандирующий опыт чартерных школ,
считает, что они обязаны своим возникновением образователь-
ным инициативам 1960-х годов, объединившим борьбу за граж-
данские 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 улуч-
шений 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. Столкнув-
шись с бюрократическими тисками, столь характерными для
многих государственных учреждений, и в том числе школ, не-
которые люди стали связывать надежды на их реформирование
с энергией частных предпринимателей. Возможно, наиболее из-
вестным из них стал Крис Уиттл, руководивший двумя крупны-
ми 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 объявле-
ний. О качестве новостных программ они практически не выска-
зывались. Критики, разумеется, возражали против трансляции
рекламных роликов столь восприимчивой к ним аудитории, и
без того подверженной искусу 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 окру-
га обратиться к его компании Edison для организации работы
местных школ. В настоящее время Edison является управляю-
щей 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 Вашинг-
тоне. Трудно сказать, повлияла ли деятельность таких компа-
ний на академические успехи школьников; ее финансовые ре-
зультаты 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 мень-
ше зависит от того, кто и как занимается менеджментом школы,
чем от уровня академических требований, предъявляемых уча-
щимся, и от того, насколько детям помогают справиться с ними.
Ни государственный, ни частный менеджмент не гарантируют
качества обучения. Тем не менее энтузиазм, с которым пона-
чалу были встречены эти приватизационные усилия, особенно
в инвестиционном сообществе, свидетельствовал как о глуби-
не озабоченности менеджментом и качеством работы государ-
ственных 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 от-
дельные благотворители также участвовали в битве за школь-
ную реформу. Начиная с 1980-х годов школы стали получать
щедрые дары от филантропов. Возможно, наибольшую извест-
ность среди них приобрел Уолтер Анненберг, сделавший свое
состояние на TV Guide и пожертвовавший 500 миллионов дол-
ларов различным школьным округам, в том числе по 50 милли-
онов — Нью-Йорку, Филадельфии, Чикаго и Лос-Анджелесу на
развитие местных школ. То был пример огромной личной ще-
дрости, однако пожертвованная Анненбергом сумма, выплата

которой растянулась на пять лет, представляла собой лишь кро-
шечную 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, — поддер-
жавших общенациональные усилия по реформированию шко-
лы. 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 Micro-
soft, 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, спо-
собных принять достаточное число учащихся на курсы, позво-
ляющие 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 обучают-
ся по нескольку 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, допускаю-
щее существование различных точек зрения; многие из этих но-
вых групп воспользовались своим правом оказывать поддержку
школам, разделяющим их взгляды на образование. Некоторые
из них критиковали более традиционные фонды за их «либе-
ральный уклон», проявляющийся в том, что они уделяют особое
внимание проблемам неимущих слоев населения. Чаще всего от-
ражая позицию компаний-доноров или политические интересы
их руководства, эти фонды стремились финансировать отдель-
ные 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 ис-

следователей, 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 Pioner, Институт Като и Фонд
Томаса Б. Фордхэма, настаивали, что американские государ-
ственные школы никуда не годятся и что положение в среднем
образовании могут исправить только какие-то другие органи-
зационные формы, в том числе финансируемые из частных ис-
точников, а также роспуск профсоюзов учителей. Однако оста-
валось 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 рас-
пространению новых школ, способных обеспечить повышение
академической успеваемости, стала Корпорация по развитию
новых американских школ (New Amercian Schools Develop-
ment Corporation), финансируемая из федерального бюджета и
частных источников. Получили поддержку различные иннова-
ционные 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 при-
знание того факта, что для достижения поставленных целей
нужны были как идеи, так и деньги. Найти и то, и другое в до-
статочном количестве было очень трудно. После десятилетия
экспериментов и отчета Корпорации Pand об их результатах,
оказавшихся в лучшем случае спорными, многие проекты по-
степенно прекратили свое существование. Один из самых из-
вестных экспериментов — «Успех для всех» Роберта Слейви-
на" — продолжал действовать, особенно в бедных округах, где
его оплачивали из федеральных средств, получаемых в соот-
ветствии с главой 1 Закона о начальном и среднем образова-
нии. Многие считали, что подход Слейвина, предусматривав-
ший детальный сценарий педагогического процесса (учителя
должны были следовать подробным и четким инструкциям),
полезен для детей, нуждавшихся в подобной опоре, и для учи-
телей, чьи академические познания внушали некоторые сомне-
ния. Еще важнее было бы прояснить судьбу некоторых других
программ, дававших больший простор воображению, но в на-
стоящее 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 моло-
дежи остаются сами государственные школы, в которых сейчас
учится 89% школьников. Администрации штатов и муниципа-
литеты, вместе покрывающие более 90% расходов этих школ,
показали, что осознают ответственность за повышение успевае-
мости в своих школах.

В 1987 году Дэвид Хорнбек, в ту пору суперинтендант школ
Мэриленда и глава Совета руководителей департаментов обра-
зования12, созвал своих коллег по Совету в Монтану на ежегод-

ную конференцию. Перед ними выступали разные ученые, ко-
торые рассказывали, что «все дети могут учиться», и объясняли,
как должна измениться школа, чтобы эта цель была достигнута.
Выступавшие были гораздо убедительнее, когда говорили о спо-
собностях 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 овладе-
нии знаниями. Вероятно, должна была измениться сама школь-
ная культура, чтобы этот подход завоевал всеобщее признание;
предстояло измениться и учителям, чье несоответствие совре-
менным требованиям многие считали корнем зла: они должны
были стать не источником проблемы, а ключом к ее решению.
Главы департаментов образования внимательно слушали до-
кладчиков, но сомневались, что все препятствия, подробно опи-
санные в их выступлениях, могут быть сняты администрациями
представляемых ими штатов.

Власти штатов вскоре стали движущей силой реформ, глав-
ным образом по той причине, что американцы опасались пря-
мого вмешательства федеральных органов в повседневную
жизнь школы и учебные планы, находившиеся до сих пор в
компетенции штатов и местных властей. Республиканские ад-
министрации Рональда Рейгана и Джорджа Г.У. Буша были осо-
бенно привержены традиции, согласно которой контроль над
школами являлся прерогативой штатов и муниципалитетов.
Президент-демократ Билл Клинтон, начинавший свою поли-
тическую карьеру в администрации штата Арканзас, тоже не
желал вмешательства в эту сферу федеральных властей, в про-
шлом 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 со-
вещания с губернаторами штатов и руководителями их депар-
таментов образования. На этих совещаниях ставились цели;
постановка целей — вообще один из любимых видов политиче-
ской деятельности представителей всех ветвей власти. Вероят-
но, 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 весь-
ма маловероятной, и она так и не была достигнута. В школах, где
учились дети из малообеспеченных семей, процент профиль-
ных учителей по физике и математике был еще ниже. Не уди-
вительно, что по результатам тестирования их ученики намного
уступали детям из состоятельных семей, которые имели больше
возможностей заниматься с преподавателями, хорошо знающи-
ми физику и математику. Эти различия отражали дистанцию,
пролегающую между теми мечтами и надеждами, которые свя-
зывались со школой, и действительностью, с которой сталкива-
лись дети, пожинающие горькие плоды неудовлетворительной
подготовки своих учителей.

СТАНДАРТЫ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ

К концу 1990-х годов сторонники школьной реформы пере-
стали 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 действи-
тельно 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 стан-
дартах. 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 результа-
тов экзамена, основанного, как предполагалось, на этих стан-
дартах. 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 Джор-
джа 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 колос-
сальное 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»), a
измерялись при помощи тестов — важного, но ограниченного
средства оценки. Как и стандарты, тесты в различных штатах
были совершенно разными и чаще всего гораздо менее стро-
гими, 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 стано-
вились «стандартами», и подготовка к их сдаче подменяла собой
освоение определенного стандартом объема знаний, существен-
но 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 пред-
метов, знание которых не подвергалось тестированию, особен-
но гуманитарных дисциплин.

Поначалу к этим стандартам относились как к средству, спо-
собному 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, насколь-
ко 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, работав-

шие 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 потребо-
вала более радикальных изменений, чем преподавание других
предметов. В 1960-х годах математика как предмет подверглась
реформированию, целью которого было объявлено внедре-
ние «новой математики», однако, судя по всему, эти реформы
практически не затронули преподавание арифметики в шко-
ле. Школьников все еще учили простым арифметическим дей-
ствиям 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 за-
дачи. Тем не менее, как объяснил в 1990 году Дэвид К. Коэн в
своей статье «Революция в одном классе: казус миссис Ублие»
(«А Revolution in One Classroom: The Case of Mrs. Oublier»), став-
шей библией сторонников реформы, даже калифорнийская
учительница миссис Ублие при всем своем желании и уверен-
ности 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 остава-
лись для нее недоступными, а многие педагогические возмож-
ности — неиспользованными. Ее познания в математике были
поверхностными, но она не подозревала об этом и весьма уве-
ренно 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 док-
торанты знали свой предмет так, как этого требуют школьные
стандарты по истории. Во-вторых, школьные курсы содержа-
ли 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 пре-
подавать имеющиеся в американских школах учителя. Были вы-
сказаны 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 образова-
ния развивалась ускоренными темпами, все большее значение
стало придаваться самим тестам и санкциям, предусмотренным
за их провал. Эта тенденция усилилась после принятия конгрес-
сом в 2002 году закона, получившего нелепое для законодатель-
ного 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, явил-
ся 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 зна-
ний и соответствия школы требованиям закона. Если учащиеся
не могут сдать тест, у них есть все шансы остаться на второй год.
Если тест не удается 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 перво-
очередной задачей. Если бы сами тесты были продуманными и
обстоятельными, подобная стратегия не вызывала бы особых
возражений. Но большинство тестов отнюдь не служили адек-
ватной альтернативой интенсивной и интеллектуально насы-

енной учебной программе, пробуждающей интерес учащихся
и их воображение, стимулирующей дальнейший процесс позна-
ния. Именно в этом должна состоять первейшая задача школы,
а тестирование вряд ли могло способствовать ее решению.

В настоящее время учащиеся сдают еще больше тестов, при-
чем во многих случаях их результаты основываются на авто-
матической обработке ответов, набор которых искусственно
ограничивается. По мнению большинства внимательных на-
блюдателей, 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 досту-
па некоторые учителя работали с одаренными и талантливыми,
белые учителя обвинялись в расизме, чернокожие — в неком-
петентности, 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». Ко-
нечно, многие из этих обвинений возводились на учителей по-
напрасну, и они отвергали подобные негативные стереотипы.
Вместе с тем учителя все чаще и чаще жаловались на условия
своей работы — недостаток уважения, с которым они сталки-
вались; растущий бюрократизм при распределении нагрузки и
составлении расписания; отсутствие собственного кабинета,
телефона и прочих удобств, предоставляемых «белым ворот-
ничкам». 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 про-
фессии. В прошлом никто не рассчитывал на то, чтобы они
научили всех школьников, лишь иногда от них требовали, что-
бы 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 плеча-
ми 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 совершенствова-
нию 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 настоя-
щей общеобразовательной подготовки и умения активно вовле-
кать детей в учебный процесс.

Проблема американских учителей заключалась скорее не в
том, что они были бездарными или глупыми людьми (чаще все-
го 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 существен-
ную пользу от посещения курсов повышения квалификации.
Несмотря на то что на организацию этих курсов выделялись
колоссальные средства и множество компаний предлагали по-
добные программы, они почти не имели отношения к тому, что
было действительно необходимо сделать для «усовершенство-
вания» учителей. И все же Бостон и другие города и по сей день
требуют организовывать для учителей «тренинги» и предмет-
ные 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 исследо-
вательских университетов, имевших серьезные программы под-
готовки 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, спо-
собный, 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 обуче-
ние 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 дея-
тельности, 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 необходи-
мые ресурсы для решения этой проблемы. Однако рекоменда-
ции 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 финанси-
руемые государственные и некоторые небольшие частные вузы),
часто видели в собственных программах переподготовки учите-
лей надежный источник дохода: они обходились сравнительно
дешево и при этом обслуживали множество людей, получавших
по их окончании дипломы и сертификаты. Большинство адми-
нистраторов таких учреждений не стремились подвергать риску
столь прибыльное дело. У престижных в академическом плане
колледжей и университетов обычно либо вообще не было про-
грамм подготовки учителей, либо они были очень скромными,
и большинство профессоров отнюдь не стремились уговари-
вать своих лучших студентов становиться учителями государ-
ственных школ. Более того, далеко не все преподаватели пе-

дагогических факультетов и другие лица, заинтересованные в
профессиональном образовании, были уверены, что инициати-
вы Группы Холмса представляют собой «лучший способ» под-
готовки учителей.

Возникли альтернативные ей объединения, стремившиеся
привлечь новых учителей, а иногда и занимавшиеся их аккре-
дитацией. Напрмер, организация «Учить для Америки»15, осно-
ванная Венди Копп, выпускницей Принстонского университе-
та, привела недавних студентов с хорошей базовой подготовкой
в трудные школы, «пропустив» их через летние курсы и обеспе-
чив дальнейшей поддержкой в первые годы учительства. Это
принесло свои плоды, и многие из тех, кто оказался таким обра-
зом в школе, выросли затем в специалистов высшей квалифика-
ции, педагогическая работа стала делом их жизни. В стране по-
лучили 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 подго-
товки 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 связа-
ны с именем Линды Дарлинг-Хэммонд, ведущего специали-
ста по подготовке учителей, ныне работающей в Педагогиче-
ском 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 про-
грамм подготовки учителей, принятых в колледжах или универ-

ситетах. 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 универ-
ситете, либо представить свидетельство о полученном образо-
вании с выпиской о пройденных курсах, позволяющей судить
о наличии необходимой для преподавания подготовки. Оза-
ботившись низкими стандартами, обычно характерными для
большинства программ подготовки учителей, NCATE и атте-
стационные комиссии нескольких штатов достигли политиче-
ского соглашения, в соответствии с которым только лица, про-
шедшие обучение по одобренным NCATE программам, могли
получить лицензию на преподавание в этих штатах. Тем самым
оказывалось давление на учебные заведения, сопротивлявшие-
ся NCATE. Эта политика исходила из предположения, что выс-
шие учебные заведения, отвечающие стандартам NCATE, будут
готовить лучших учителей, чем те, которые соответствуют нор-
мам 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 бюрократизиро-
ванными.

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 но-
вый 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 пе-
дагогике, а скорее были направлены на проверку грамотности
и знания предмета. Какими бы ни были психометрические до-
стоинства или недостатки теста, его результаты оказались сокру-
шительными как для людей, надеявшихся стать учителями, так и
для репутации учреждений, в которых они якобы получали зна-
ния. Разумеется, выпускники некоторых вузов (таких как Масса-
чусетский 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, соответствую-
щих стандартам NCATE. Колледжи и университеты следовало
спросить не о том, почему их программы подготовки учителей

не позволили их выпускникам сдать тест (см. табл. 2), — тести-
рование имело другую цель, — а о том, почему люди со столь
слабой общеобразовательной подготовкой были приняты в кол-
ледж 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 *22/.: '/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( квадратного фута равна
*24,*фута. Какова длина второй стороны?**

**C.Алекс отпилил    от бревна длиной 22/5 ярда. Сколько ярдов бревна от-
пилил Алекс?**

**D.Терри собрал 2-/, фунта ягод и разложил их по контейнерам, вмещающим
по ';/. фунта. Сколько конейнеров Терри заполнил ягодами?**

**ИСТОЧНИК: Сайт Отдела образования штата Массачусетс
<**[**http://www.mtel.nesinc.com/PDFs/MTEL\_fld47TIB.pdf**](http://www.mtel.nesinc.com/PDFs/MTEL_fld47TIB.pdf)**>.**

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ

Почему же педагогические институты так медленно реагиро-
вали 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 соответству-
ют стандартам соответствующих дисциплин. Их приоритеты не
могли измениться в мгновение ока. Не изменили свои установ-
ки и научные работники, интересовавшиеся прежде всего об-
разовательной стратегией, а не практикой. Кроме того, денег на
педагогические исследования выделялось недостаточно, поэто-
му новые ученые не спешили отдавать приоритет тем разработ-
кам, пользу от которых могли ощутить лишь начальные и осо-
бенно 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 фа-

ультетах действительно обращали внимание на эти проблемы.
Энтони Брик, ныне профессор экономики образования в Стэн-
фордском 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 универ-
ситета в Лос-Анджелесе, уделяют внимание образовательным
потребностям детей из семей с низким доходом. Ричард Мёр-
нэйн, 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 Мичиганско-
го университета и Ричард Элмор из Гарварда, занялись проб-
лемами 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, особен-
но 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 бедно-
сти 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 поли-
тики и других факультетов, судить о подобных вещах. Одно из
объяснений роста влияния частных фондов и «фабрик мысли»,
посвятивших свою деятельность образовательной политике, за-
ключается в том, что они могут работать в какой-то мере 6о-

лее свободно, не оглядываясь на университетские стандарты.
Иногда это означает, что они в большей степени склонны сле-
довать 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 под-
ходе к изучению и развитию новых способов передачи знаний и
повышения их качества. Концептуализация проблем педагоги-
ческой 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 воору-
жение, 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 кото-
рых 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 уча-
щимся, 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 аме-
риканцев сегодня это предполагает наличие «интеллектуально
насыщенной среды и учебного плана, стимулирующего позна-
вательную активность учащихся». Мы знаем, что дети нуждают-
ся в серьезной поддержке, чтобы справиться с учебным планом.

Мы понимаем, что должны заботиться об их душевном и физи-
ческом 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 оцен-
ки более эффективны, когда мы хотим определить степень соот-
ветствия знаний учащихся установленным стандартам, но они
почти ничего не дают для выявления таких приемов, которые,
взаимодействуя друг с другом, создают условия функциониро-
вания 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 от-
носимся к школам, как к «бубликам». Мы очень хорошо объ-
ясняем периферийные факторы (демографический состав уча-
щихся, учителя, финансы), но игнорируем главную функцию
школы — сделать так, чтобы дети учились. Именно в этом цент-
ральном 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 перифе-
рийных явлений, имеющих лишь косвенное отношение к глав-
ному предназначению образовательного учреждения.

На протяжении большей части XX столетия специалистам в
области образования не хватало глубокого понимания культу-
ры школьного обучения, возможностей школы и их пределов.
Только в конце века была начата серьезная работа над их из-

учением. 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 об-
ласти здравоохранения, сельского хозяйства или обороны. За
последние несколько десятилетий большая часть средств на та-
кие 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 фи-
нансированию «прикладных исследований», то есть к изучению
результатов новых проектов, принятых школами. Однако не-
которые 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 науч-
ным исследованиям и разработкам в других областях, малень-
кий ценный кирпичик R должен был лечь в основу D16 также
и в сфере образования. Согласно отчету Национальной акаде-
мии наук, составленному под руководством Ричарда Аткинсо-
на, 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 Рей-
вич, бывший заместитель министра образования, считает, что
с 1975 по 1995 год это сокращение составило 90%. Например,
в 1989 году скудно финансируемое Федеральное бюро иссле-
дований и разработок в области образования (Office of Educa-
tional 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 исследователь-
ские 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 исследо-
ваний, в основном при очень скромных затратах и отсутствии
серьезного контроля качества. Увеличилось число специализи-
рованных журналов, многие из которых рецензировались «сво-
ими» людьми, однако, если в качества автора рецензии выступа-
ет коллега-единомышленник, его положительный отзыв отнюдь
не гарантирует высокого качества публикации. Аналогично ор-
ганизация ученых, занятых научно-педагогическими исследо-
ваниями — Американская ассоциация исследований в области
образования, — хотя и пыталась всячески усовершенствовать
свои программы, так и не сумела добиться по-настоящему за-
метных результатов.

Продолжается изучение стандартов. Ученые пытаются по-
нять, 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 непре-
рывно, в насыщенной интеллектуальной среде? Как убедиться в
наличии таких условий?

Нам также нужно знать, какие регулятивные нормы — пра-
ва и обязанности — необходимы школе, чтобы добиться успе-
ха. 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, поступаю-
щих из различных источников? Меняется ли что-нибудь в хо-
рошей школе (отвечающей названным выше критериям), если в

ней под одной крышей начинают вместе трудиться школьники,
учителя и административные работники, принадлежащие к раз-
ным расовым, этническим и социальным группам? Если да, то
что именно и почему? Как обеспечить, чтобы стимулирование
учебного процесса не сводилось к поощрению «правильных от-
ветов», но способствовало также развитию гибкости ума, вооб-
ражения 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 об-
щества, или же, заботясь об этих интересах, мы должны еще раз-
вивать 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 заканчива-
ли 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 со-
хранилась фотография, на которой запечатлен мой отец вместе
с другими выпускниками восьмилетней школы округа Оттер-
тейл, штат Миннесота, в 1908 году. Когда в 1955 году я спроси-
ла 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 со-
седству среднюю школу в Дип Крик, штат Виргиния. Однако к
концу XX столетия представление о границах образования ра-
дикально 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 магистер-
ской 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 сво-
ей 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 аме-
риканские 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, практикую-
щих «свободный прием» (не предъявляющих абитуриентам
иных требований, кроме внесения платы за обучение), — делает
высшее образование беспрецедентно доступным. Сегодня обес-
печена высокая степень преемственности образования между
некоторыми лучшими средними школами и вузами, а учащиеся
одиннадцатых и двенадцатых классов демонстрируют прекрас-
ные результаты на занятиях для поступающих в колледж.

ОТ ЗАМКНУТОСТИ И САМОДОСТАТОЧНОСТИ К УЧАСТИЮ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ

В начале XX столетия американские колледжи были замкнуты-
ми, 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 происхождени-
ем, обрекало их на ограниченность и культурное однообразие.
Факультеты были небольшими и, как правило, неспециализиро-
ванными; ректоры обычно читали основной курс — моральную
философию. В таких колледжах учились студенты от раннего
подросткового возраста (обычно на «подготовительном отде-
лении», 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 со-
кратилось за последние годы XIX века, поскольку молодые люди
в то время чаще избирали иную стезю, не связанную с получени-
ем высшего образования. Оно отнюдь не было необходимо для
полноценной реализации гражданских прав и обязанностей;
многие президенты Соединенных Штатов не заканчивали кол-
леджей (последним из таких президентов был Уоррен Г. Гардинг,
1920-1924). Многие умнейшие люди, прокладывавшие себе до-
рогу в бизнесе, не считали высшее образование существенным

условием успеха. Многие юристы, врачи и священнослужите-
ли, приступая к своим профессиональным занятиям, не име-
ли 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 педагогиче-
ском 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 об-
разования, как не требовала его и профессиональная деятель-
ность, в начале XX столетия мало кто решался тратить время и
деньги на его приобретение.

Даже вузы, входящие в Лигу плюща, основанные преиму-
щественно до революции, пребывали в несколько сонном со-
стоянии, хотя Чарльз Уильям Элиот, ректор Гарвардского уни-
верситета с 1869 по 1909 год, добился расширения учебной
программы, перехода от обычного набора общих курсов к кур-
сам специальным, требовавшим специализации профессорско-
преподавательского состава. В 1904 году в Принстоне учились
665 человек, и по числу студентов он был шестнадцатым в спи-
ске университетов Соединенных Штатов. Его ректор Вудро
Вильсон вел упорную борьбу за создание высшей школы нового
типа: он желал освободить ее от тесных пут программы, вклю-
чавшей изучение классических языков, философии, древней
истории, ничтожную толику естественных наук и математи-
ки, 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, пре-
жде всего по той причине, что оно привлекало лишь немногих
американцев и, по мнению большинства, не имело в глазах об-
щества особого значения. До 1950 года американцы, неравно-
душные к судьбе своей страны и тому, какую роль играют в ней
образовательные учреждения, интересовались преимуществен-
но положением школ, а не колледжей. Только в последние 60 лет

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

В течение первой половины XX столетия американское выс-
шее образование функционировало относительно автономно,
определяя направление своего развития и свои цели без осо-
бого 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 поддерж-
кой законодателей своих штатов при рассмотрении запросов о
финансировании (некоторые из членов законодательных собра-
ний были выпускниками этих вузов, и те рассчитывали на их
благодарность), их положение было достаточно прочным. По-
жертвования были скромными, и большинство вузов существо-
вало за счет платного обучения и бюджетных ассигнований.

Однако во второй половине XX века представление обще-
ства о значении колледжей и университетов кардинально из-
менилось. 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 выво-
ду, что университеты являются оптимальным местом проведе-
ния научных исследований. Во-вторых, росло понимание того,
что высшее образование становится привлекательным для все
большего числа учащихся и что экономике нужны более квали-
фицированные работники.

По мере развития этих тенденций американские вузы ста-
ли привлекать к себе все больше внимания со стороны обще-
ства 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 на-
ука вышла на лидирующие позиции в мире, чего нельзя было
и представить себе в 1900 году. Начиная с 1960-х годов кампу-

ы американских университетов стали местом сосредоточения
массы способных, не похожих друг на друга, активных и целе-
устремленных молодых людей; на протяжении последних 50 лет
американское студенчество играло важнейшую роль в обсуж-
дении и решении множества социальных проблем. В результате
каждого из этих изменений университеты становились все ме-
нее автономными, а их ответственность перед обществом воз-
растала.