

Джон Гудлэд. Вот что называется школой

Отрывок из главы 1

Могут ли наши школы быть эффективными?

Перед американскими школами стоят серьезные проблемы; возможности их в большинстве случаев очень ограничены; ставки в этой борьбе высоки, и нет никаких оснований считать, что для большинства школ в конце концов все закончится благополучно.

Американские школы: государственные и частные

Предисловие. Daedalus (Summer, 1981), p. v.

Американские школы находятся в трудном положении. Проблемы школьного образования настолько серьезны, что многие школы просто не в состоянии выжить. Возможно, вся наша система государственного образования находится в преддверии полного краха. Школы, конечно, сохранятся, но самые основы их существования, их отношения с семьями, общественностью и государственными структурами могут оказаться совершенно иными, чем те, к которым чему все мы привыкли.

Для выживания любого социального института необходимо, чтобы его клиенты были уверены в полезности его деятельности и хоть в какой-то степени были удовлетворены ею. Это непростая проблема для наших школ. Основные клиенты американских государственных школ — родители и их дети школьного возраста — вдруг превратились в своего рода «социальное меньшинство». Снижение уровня рождаемости и рост продолжительности жизни нашего населения в 1970-х гг. увеличили долю граждан, не имеющих непосредственного отношения к школам. Похоже, что эти демографические изменения прямо связаны с нарастанием трудностей в обеспечении школ налоговыми долларами. Вот и сейчас, в те минуты, когда пишутся эти слова, в ряде регионов страны снижаются налоговые поступления. Многие округа вынуждены закрывать некоторые свои школы. Нашей системе государственного школьного образования для выживания необходимо не только хорошее здоровье, но и поддержка множества людей, не пользующихся сейчас непосредственно ее услугами, — сомнительно, однако, что она будет оказана.

Мы все являемся клиентами школ в той мере, в какой достижения демократического общества зависят от существования равно доступных для всего населения школ. Нелегко, однако, убедить большинство наших граждан как в существовании этой зависимости, так и в необходимости в связи с этим поддерживать школы. Особенно же трудно убеждать их

в этом, если они считают, что школы плохо выполняют свои традиционные функции. К сожалению, именно способность школ исполнять свою главную и привычную роль — обеспечение грамотности и ликвидация невежества — вызывает все более обоснованное сомнение.

Главное предположение, на которое я опираюсь, состоит в том, что наша страна не переросла еще своей потребности в школах. Если бы они внезапно исчезли, нам пришлось бы их снова изобрести. Другое допущение состоит в том, что школы, которые нужны нам сегодня, вовсе не обязательно должны быть такими, к которым мы все привыкли. И третье — в нынешней критической волне нет постановки диагноза, необходимого для перестройки школьного образования. Эта критика только отчасти объясняется психологически — общим недостатком веры в самих себя и в наши социальные институты — и не имеет четкой направленности.

Стало быть, мы должны лучше понять государственную школу и специфические проблемы, с которыми она сталкивается. Только при наличии такого понимания можно надеяться, что школы станут эффективнее. У нас как у нации есть опыт успешной постановки такого рода диагнозов, из которых рождается конструктивная критика. Даже небольшие поначалу успехи позволили бы нам восстановить чувство уверенности и в себе, и в наших школах. Задача этой книги — помочь читателю обрести понимание школьных проблем и приоритетных направлений школьной реформы на примере некоторых типичных школ.

Недавняя острая критика школьного образования вовсе не единственное обстоятельство, заставляющее предпринять серьезное исследование упадка образовательной системы. Периодически становится модным больше ругать школу, чем хвалить, и в ходе более ранних атак уже сформировался достаточно выразительный список ее пороков. В начале 1950-х гг. движение «Назад к основам» опиралось на данные книг с такими печальными и пугающими названиями, как «Почему Джонни не умеет читать», «Кризис в образовании» и «Образовательные пустоши». Так что не сам факт недавней критики, а суть и глубина отраженной ею озабоченности вызывают тревожную неуверенность в будущем государственного школьного образования. Критика 1950-х гг. была направлена не столько против самой системы образования, сколько против некомпетентности тех, кто работает в школах, в особенности администраторов и учителей. Когда совсем недавно, в 1970 г., Чарльз Силбермэн писал о «бессмыслице», царящей в школах, он имел в виду тех, кто руководит школами и преподает в них.

Однако в 1970-х гг. общественной критике подвергся уже сам социальный институт, а не только те, кто управлял его учреждениями. Мы утратили доверие к школе равно как и к

правительству, судебной системе, профессиональной деятельности и даже к самим себе. Под сомнением вдруг оказались и возможности школы, и, по существу, значение образования. Первым почувствовал дух времени, когда это было еще вовсе не очевидно, Роберт М. Хатчинс. Размышляя над внезапной немилостью общества к школе, он задался вопросом: что же случилось с институтом, который еще совсем недавно был «основой нашей свободы, гарантией будущего, условием нашего процветания и силы, а также оплотом нашей безопасности, ярким и светлым маяком... источником нашего просвещения, — государственной школой».

Иронический взгляд Хатчинса высветил нереалистичность наших прежних ожиданий. Он писал всего через несколько лет после 88-го Конгресса, который, казалось бы, сделал доступным для всех то, что прежде для большинства было несбыточной мечтой.

Этот «Образовательный конгресс» провел законодательство в пользу профессионального и технического образования, обучения детей-инвалидов, предупреждения правонарушений несовершеннолетних, медицинского образования, университетских и публичных библиотек, аспирантуры, технических вузов, местных колледжей, денежных ссуд на образование, консультирования учащихся, поддержки школ в регионах федеральных интересов, образовательных средств информации, образовательных исследований, подготовки кадров, а также обучения естественным наукам, математике и иностранным языкам. Посредством Программы предоставления равных образовательных возможностей, принятой в рамках Закона о гражданских правах 1964 г., 88-й Конгресс обеспечивал специальную помощь школьным округам, стремящимся к десегрегации, и предписывал главам департаментов образования обязанность докладывать обо всех случаях нарушения прав получения равных образовательных возможностей, связанных с расой, цветом кожи, религией или национальным происхождением. Закон об экономических правах 1964 г. позволил этому Конгрессу обеспечить помощь выходцам из малообеспеченных семей в получении высшего образования, дал возможность людям старше 18 лет получить начальное образование по чтению и письму, а также обеспечил поддержку школьных округов в создании условий для раннего обучения детей из неблагополучных семей, компенсирующего неблагоприятное влияние среды.

89-й Конгресс расширил большинство этих обязательств государства в удивительном и беспрецедентном Законе 1965 г. «О начальном и среднем образовании». Статья I была призвана обеспечить помощь школьным округам в решении неотложных задач помощи детям из малообеспеченных семей в школе и предоставлении им того образования, которое считалось необходимым. Статья II предусматривала возможность приобретения

книг как для государственных, так и для частных некоммерческих начальных и средних школ. Статьи III и IV создавали фонды для объединения образовательных ресурсов районов и для всесторонних программ изучения возможностей развития и распространения знаний посредством совместных усилий университетов, государственных школ, частных некоммерческих учреждений образования и департаментов образования штатов. Статья V направляла средства непосредственно в департаменты образования штатов для поддержки их расширяющихся управленческих обязанностей. Для осуществления всех этих задач бюджет Федерального Департамента образования в 1966-м финансовом году был увеличен до 1 млрд 255 млн долл.

88-й и 89-й Конгрессы фактически ввели законодательные акты, направленные на поддержку образования всего населения буквально от колыбели до могилы. Но и это было еще не все. Подстегиваемый президентом Линдоном Б. Джонсоном, Конгресс хотел использовать школы для решения неотложных социальных проблем: бедности, безработицы, упадка городов, преступности, насилия и расовой дискриминации.

Так были посеяны семена разочарования. Конечно, в долгосрочной перспективе образование вносит свой вклад в решение такого рода проблем, но оно вовсе не способно обеспечить какие-либо очевидные прорывы в этой сфере в кратчайшие сроки. Успехи образования за столь недолгое время пребывания конгрессмена на своем посту вообще не поддаются оценке. Ожидать результатов так скоро — серьезная ошибка, это все равно, что ожидать землетрясения сразу после ассигнования фондов на строительство здания или моста. Тем не менее многие и в самом деле ждали быстрых и заметных результатов, надеясь, что последствия финансовых вложений скажутся еще до конца 1960-х гг. А почему бы и нет? Ведь образование и школа — мощнейшие силы, значительные финансовые вливания позволили бы ввести их в действие.

Теперь вообразите, какая поднялась тревога, когда первые же отчеты не подтвердили это предположение. Широко опубликованные результаты анализа школ Коулмэна (1966) вызвали беспокойство. В докладе делался вывод о том, что различия между школами по объемам полученных ими ресурсов лишь в очень малой степени объясняют различия в результатах тестирования их учащихся. Иными словами, вовсе не учителя и их методы, а

то, что заложено в детях их семьями, в сочетании с тем, что принесли с собой в школу другие дети из своих семей, влияет на академические успехи в наибольшей мере. Оказывается, отнюдь не учебные материалы, оборудование, учебные планы и весь учебный процесс определяют различия в достижениях учеников, а образованность и состоятельность их родителей. Какая мрачная гипотеза для педагогов и всех тех, кто ожидал столь многого от наших школ! Казалось, разрушаются сами основы школьного обучения.

В середине 1960-х гг., да и в предыдущие периоды многие представляли себе общество как самообновляющуюся структуру, в которой государственному образованию принадлежит ведущая роль. «В постоянно обновляющемся обществе особое значение имеет система, в рамках которой могут происходить непрерывные процессы инновации, обновления и возрождения». Определенная часть нашего общества продолжает верить в это до сих пор. Но эйфория в отношении роли государства и особенно в отношении способности школ вносить существенный вклад в обновление общества постепенно стала сменяться сомнениями. В 1970-е гг. они только окрепли. Поэтому выводы Кристофера Дженкса (1973), касающиеся значимости школ, были восприняты многими как факты, а не как предположения.