

СИМПТОМ СИСТЕМНОГО ЗАБОЛЕВАНИЯ

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2007 г.

Аннотация

В работе рассматривается деятельность государственной системы образования, почти одинаковой во всех странах цивилизованного мира. Анализируются источники, приобретшие широкую известность в XX и XXI вв.: «Демократия и образование» и «Опыт и образование» Джона Дьюи, «Саммерхилл» Александра Нилла, «Трагическая иллюзия: тестирование в образовании» Джона Рейвена, «Освобождение от школ» Ивана Иллича и «Вот что называется школой» Джона Гудлэда. Особенно внимательно (по личным впечатлениям) изучается практика американской школы. Декларируемые цели образования сличаются с целевыми установками, которыми в действительности руководствуются учителя. Рассматриваются также федеральные законодательные установления, предписывающие провести очередную образовательную реформу в США. Делается вывод, что за прошедший век создать прогрессивную и демократическую систему образования так и не удалось.

Псевдология — патологическая лживость; склонность к придумыванию несуществующего с целью возвышения собственной личности в глазах окружающих [1].

В этой статье речь пойдет не о личности, а о гуманитарной (личностноподобной) системе [2]. Мы считаем, что система образования во всем мире страдает тяжким заболеванием, один из симптомов которого — псевдология. Симптом патологической лживости может возникать при различных заболеваниях, вплоть до шизофрении, и иногда кажется, что дело зашло уже настолько далеко. Но пока мы будем говорить лишь о психологической защите — механизме, который призван предохранять личность от конфликтов между сознанием и бессознательным. «Эта особая психическая активность реализуется в форме специфических приемов переработки информации, которые могут предохранять личность от стыда и потери самоуважения в условиях мотивационного конфликта. Психологическая защита проявляется в тенденции человека [в нашем случае — гуманитарной системы. — Э.Г., Ю.Т.] сохранять привычное мнение о себе, отторгая или искажая информацию, расцениваемую как неблагоприятную и разрушающую первоначальные представления о себе и других» [3]¹.

¹ По техническим причинам цитаты в статье приводятся без ссылок на страницы.



О системе образования мы писали и раньше, когда еще надеялись, что она не безнадежна и ее удастся как-то преобразовать. В своем стремлении исследовать анамнез, изучить статус, поставить диагноз, сформулировать прогноз мы обратились к признанным источникам. За прошедшие семь лет в наших переводах на русский язык вышли в свет «Демократия и образование» и «Опыт и образование» Джона Дьюи [4], «Трагическая иллюзия: тестирование в образовании»¹ Джона Рейвена [5], «Саммерхилл» Александра Нилла [6], «Освобождение от школ» Ивана Иллича [7] и «Вот что называется школой» Джона Гудлэда [8]. Каждая из этих книг сильно повлияла на нас, а все вместе они произвели в нашем сознании настоящий переворот. Мы надеялись, что переводы этих книг окажут аналогичное воздействие в масштабах страны. Но странно — российская педагогическая общественность практически никак не отреагировала на публикацию этих выдающихся произведений. И кажется, мы понимаем, в чем тут дело. Выстраивая психологическую защиту, система в целом и каждый член сообщества в отдельности игнорирует потенциально опасную информацию, уклоняется от нее. Нежелательная информация необратимо теряется и уже не может быть восстановлена.

Начиная работу над переводом каждой из этих книг, мы надеялись (иногда вместе с авторами), что систему школьного образования удастся усовершенствовать, изменить ее характер, способ существования. Но для этого было необходимо широкое общественное обсуждение — даже если с его помощью не удалось бы добиться всеобщего признания той истины, которую несла очередная книга, по крайней мере, можно было бы ввести ее в оборот, сделать фактом общественного сознания, с которым следует считаться. Однако наши крики удивления и возмущения падали, как в вату, хотя казалось, никак нельзя было обойти их молчанием. Было довольно обидно находиться в положении тех самых собак, которые лают, а караван все равно идет своей дорогой.

В философии образования нет более высокого авторитета, чем Джон Дьюи. Еще в начале XX в. он констатировал, что в государственной образовательной системе ученики лишены личного познавательного интереса — решающего фактора учения, без которого оно превращается в бессмысленную зубрежку. Само человеческое существование для Дьюи есть воплощение экспериментального метода: в результате жизненного опыта человек приобретает уверенность в том, что его суждения обоснованы, — это и есть образование. Ту систему образования, которую мы сейчас именуем традиционной и через которую по-прежнему проходит большинство людей почти во всем мире, Дж. Дьюи уже век назад объявил не соответствующей современному уровню развития общества и, по существу, вредной. Противопоставить ей он хотел новую, про-

¹ Вопреки воле автора и переводчиков издатель назвал книгу «Педагогическое тестирование»; фамилия автора в этом издании написана на французский лад «Равен», что не соответствует ее действительному произношению.



грессивную и демократическую систему образования, которая бы постоянно обновлялась, накапливая и анализируя приобретенный в процессе обучения опыт.

Тогда казалось, что хорошей реализацией такой системы является предложенный Д. Дьюи и развитый У. Килпатриком метод проектов [9], смысл которого Килпатрик пояснял с помощью примера с девушкой, сшившей себе платье: перед ней стояла осязаемая цель, она любовно выбирала фасон и материал и т.д. Но к настоящему времени метод проектов уже хорошо усвоен традиционной системой Соединенных Штатов Америки и в силу этого превратился в нудное обязательное упражнение, влияющее на познавательную активность учеников не сильнее, чем привычное сидение за партой. В руках молодых энтузиастов других стран этот метод пока еще не утратил своего освежающего преобразовательного потенциала.

Другой великий реформатор, Александр Нилл, в молодые годы увлекался психоанализом. Ему, «как и множеству других молодых глупцов» [6], казалось, что стоит только сделать бессознательное осознанным — и мир избавится от злобы, преступлений и войн. Он создал школу, которая решительно противостояла традиционной системе образования. Если воспользоваться привычными в русском языке педагогическими понятиями, это была школа воспитания, а не образования. Сначала Нилл считал, что лечит детей психоанализом, но потом пришел к выводу, что излечивала на самом деле свобода, а не анализ. Образовательные занятия в узком смысле слова в этой школе тоже были, но ходить на них было не обязательно. А. Нилл полагал, что когда человеку понадобятся дроби, спряжения или география, он выучит все это самостоятельно.

Основное теоретическое положение его педагогики состояло в том, что именно педагогические усилия (профессиональные и непрофессиональные, усилия родителей, педагогов и священников) уродуют ребенка и делают его неотъемлемой частью больной и несчастной цивилизации. Он говорил: «Дайте ребенку быть самим собой. Не подталкивайте его все время. Не учите его. Не читайте ему нотаций. Не пытайтесь его возвысить. Не заставляйте его делать что бы то ни было» [Там же]. Нилл призывал приспособить школу к детям, а не детей к школе. Он отдавал себе отчет в том, что предоставить детям свободу — это «не то же самое, что быть идиотом» [Там же]. Свобода не означает вседозволенности, но на границе дозволенного в демократической среде действуют не начальственные запреты, а демократические законы. Самоуправление для учеников и персонала Нилл называет первой среди особенностей своей школы.

Ничего подобного школе «Саммерхилл» за прошедшие с тех пор годы не было создано¹. Сейчас ею руководит дочь А. Нилла,

¹ Школа «Саммерхилл» основана в 1921 г.



Зоэ Редхед. Она ведет постоянную борьбу с министерством: учебное заведение пытались закрыть, потому что оно не соответствовало общепринятым критериям образования. Пришлось по соглашению с государством ввести в школе стандартный экзамен. «Оказывается, люди боятся свободы. Многие родители боятся дать своим детям больше свободы и самостоятельности», — сказала З. Редхед [10]. Странно, что дочь А. Нилла удивляется этому, ведь согласно классическому психоанализу, в состоянии психологической защиты, именуемой «отрицание», человек отвергает новые идеи, часто даже не пытаясь дать такому своему поведению рациональное объяснение. Традиционная система образования просто не способна воспринять идею о свободе и самостоятельности учащихся.

Образование, получаемое в государственной школе и соответствующее образовательным критериям министерства, проанализировал Джон Рейвен, английский психолог. В своей книге [5] он приводит данные о том, что 80% информации, запоминаемой учащимися, через два года бесследно забывается. Кроме того, он приходит к выводу, что знания, необходимые для прохождения контрольных мероприятий, являются устаревшими уже на момент усвоения, а те знания, которые могут понадобиться, еще не существуют. Рейвен уверен, что система образования в том виде, в каком она сейчас существует, приносит вред, что ее методы деструктивны как для отдельных людей, так и для общества в целом.

Рейвен исследовал, в частности, сравнительную важность целей образования для учителей и учеников. Ученики в качестве наиболее важных целей образования единодушно называли развитие уверенности в себе и инициативы, формирование независимости, воспитание личности. Что самое любопытное, учителя тоже называют эти цели, но в своей практической деятельности никогда ими не руководствуются. Хотя бы по той причине, что об их работе судят не по качествам, которые они, возможно, воспитывают в учениках (насколько мы знаем эту систему, обычный учитель все равно ничего такого не воспитывает), а по тому, как ученики сдают экзамены. То есть предъявляют экзаменаторам устаревшие знания, 80% которых испарятся из памяти через два года. Важность развития уверенности в себе, инициативы и иных целей образования, не востребованных на экзаменах, нейтрализуется посредством психологической защиты, называемой подавлением и заключающейся в забывании, блокировании нежелательной информации.

Иван Иллич, философ и культуролог, в своих книгах пронизательно развенчивал мифы из разных областей жизни, принимаемые большинством людей за чистую монету (другое название псевдологии — «мифомания»). Он видел, какую опасность представляет узурпация человеческих ценностей и знания различными институтами индустриального общества. Иллич поставил под вопрос саму необходимость существования школьной системы как института, способствующего деградации отдельного человека и обще-



ства в целом. Он говорил, что «школьная система сегодня выполняет триединую функцию, характерную, как видно из истории, для могущественных церквей. Она является одновременно хранилищем социальных мифов, средством узаконения противоречий, содержащихся в этих мифах, и центром ритуальных действий, воспроизводящих и поддерживающих расхождение между этими мифами и реальностью» [7]. По его мнению, «школы по сути своей одинаковы во всех странах — фашистских, демократических и социалистических, больших и малых, богатых и бедных» [Там же].

И. Иллич ратовал за освобождение общества от школ. Он был уверен, что свободно собравшиеся люди безо всякой школы смогут быстро освоить все им необходимое под руководством педагогов, столь же свободно предоставивших в их распоряжение свои знания и умения. «Два века назад Соединенные Штаты возглавили движение за отмену монополии единственной церкви. Теперь нам необходима конституционная отмена монополии школы» [Там же]. Истинное образование, по мнению Иллича, не является результатом обучения и не связано со школами. Оно возникает в результате свободного участия в осмысленной деятельности, которая так редко возникает в классах общеобразовательной школы.

Иллич был философом, а не специалистом в области образования, язык его книг достаточно сложен — в общем, педагогическое сообщество не считало его своим. Но вот Джон Гудлэд — известный американский педагог, специалист высочайшего класса. Он преподавал во всех классах, от первого до выпускного, исследовал школьное обучение на всех его уровнях в нескольких странах, опубликовал более тридцати книг, руководил факультетом образования в университете Калифорнии. Сейчас он является президентом Института исследований в области образования и основателем Центра обновления образования при университете Вашингтона. Более двадцати лет назад Гудлэд со своими коллегами предпринял выдающееся по масштабу исследование американского государственного школьного образования. Было опрошено свыше 27 тыс. учеников, учителей и родителей, работала команда специально обученных наблюдателей, проект поддержали 14 самых больших частных фондов. По материалам исследования была написана книга «Вот что такое школа». В 2004 г., спустя двадцать лет после ее публикации, вышло в свет новое, юбилейное издание.

Дж. Гудлэд обнаружил, что система государственного образования находится в преддверии полного краха. Школы разучились исполнять свою главную и привычную роль — обеспечения грамотности и ликвидации невежества. «Пропасть между риторикой об индивидуальной гибкости, оригинальности и креативности в образовательных целях и практическим их приложением в школах свидетельствует о большом лицемерии». (В контексте данной статьи «лицемерие» — ключевое слово.) «Отсидеть во всех классах, необходимых для свидетельства об окончании средней школы, кажется им [ученикам. — Э.Г., Ю.Т.] важнее фактического содержания об-



разования». «В обстановке класса мало что привлекает молодых людей к знаниям». Он называет вещи своими именами: «Многие учителя средних школ обращаются к методам контроля, которые делают учеников полностью пассивными». Или даже так: «Большую часть времени ученик на занятиях не думает ни о чем, даже отдаленно связанном с происходящим в классе или предметом обучения». И через век после Дж. Дьюи Гудлэд произносит: «Я сомневаюсь, что школьное обучение — такое, какое оно есть, — способно обеспечить молодых людей образованием, необходимым и им, и демократии» [все цитаты в этом абзаце — из работы [8]. — Э.Г., Ю.Т.]

Гудлэд изучал цели, которые стоят перед школами в представлении законодателей различных штатов. Правда, в самой постановке вопроса уже кроется какая-то фальшь: школы существуют и функционируют, а законодатели задним числом пытаются приписать им те или иные цели. Профессор Гудлэд очень тщательно — до полной потери чувства юмора — изучил задачи школ, декларированные в законодательных документах всех 50 штатов Америки. Эти задачи относятся к четырем широким областям: академической, охватывающей все умственные навыки и области знания; профессионально-технической, направленной на плодотворную работу и экономическую ответственность учеников в будущем; социальной и гражданской, связанной с подготовкой к жизни в сложном социальном мире; индивидуальной, выделяющей развитие личной ответственности, таланта и свободного самовыражения. Из того, что подобные области перечислены в официальных документах большинства штатов, профессор Гудлэд делает вывод, что этими целями, по-видимому, и определяются образовательные функции школ.

В списке 62 цели. Все они весьма достойны и хорошо сформулированы, но абсолютно умозрительны. Об их практическом достижении речь не идет: ни одному учителю никогда не придет в голову хотя бы ознакомиться с этими документами. И нет ничего удивительного в том, что автор вынужден заключить: «Мои собственные многочисленные посещения школ свидетельствуют об отсутствии целевых установок, сознательно разделяемых учителями, и очень слабом понимании того, для чего существуют их школы». Но после этого Гудлэд, тем не менее, считает своим долгом сказать: «Предлагаемый список позволит объединить усилия членов школьных советов, родителей, учеников и учителей, чтобы определить направление, в котором должны двигаться их школы, и в соответствии с этим составить программы преподавания и учения, связанные с этими целями». Профессор Гудлэд — порядочный человек, он не врет. Он просто вытесняет («вытеснение» — еще один вид психологической защиты) из собственного сознания тот факт, что социальный институт, которому он служит верой и правдой, не может обеспечить выполнение декларируемых задач.



«В течение многих лет после того, как наше исследование было закончено, а его результаты преданы гласности в виде этой книги и других публикаций, я часто размышлял над вопросом, почему его результаты и выводы — никем не опровергнутые и не оспоренные, за исключением нескольких замечаний по форме представления некоторых данных — так мало повлияли на практику деятельности в тех учреждениях, что называются школами» [8]. Мы озабочены и озадачены именно этим: почему бесспорные, ясные и не допускающие двоякого толкования результаты исследований и публикации не приводят ни к каким изменениям и сдвигам в работе школьной системы?

В издательской аннотации к книге Гудлэда сказано: «Автор дает конкретные рекомендации, как усовершенствовать школьное образование, многие из которых будут актуальны и для России». Как это ни трагически смешно, он их действительно дает и надеется, что если им последуют, все изменится к лучшему. Рекомендуются делать школы скорее маленькими, чем большими, рекомендуется улучшить педагогическое образование и повышение квалификации... Право, даже неловко все это пересказывать. Но если не верить в возможность преобразования, как жить в этой системе дальше? На этот экзистенциальный вопрос пока нет ответа.

Книги, о которых шла речь, произвели на нас очень большое впечатление, но, возможно, мы и сейчас оставались бы в заблуждении, что система образования может быть реформирована, если бы в 2002 г. не уехали работать в Соединенные Штаты Америки. Неожиданный поворот судьбы освободил наше восприятие от привычных штампов, позволил непредвзято увидеть картину государственного образования, в главном одинаковую для Америки, России и остальных стран цивилизованного мира. Мы вдруг увидели, что государственная бесплатная общеобразовательная школа может быть только такой, какой ее описывает, в частности, профессор Гудлэд в своей книге. Очень высокий спрос на это издание, вероятно, объясняется тем, что американские учителя читают его так, как мы при советской власти читали политический самиздат: горько, но правда. Автор сам — учитель, все знает из первых рук. Да, в Америке процесс зашел заметно дальше, чем в России. Но только все равно не спрашивай, по ком звонит колокол, он звонит по тебе.

Когда мы приехали в город Хьюстон, штат Техас, нашей дочери Алисе было почти 5 лет. Она начала ходить в подготовительный класс при школе (kindergarten), там выучила английский язык и получила первоначальное формальное образование. После 1-го класса пошла сразу в 3-й, потому что мы заметили, что в школе ей становится скучно, а после 3-го перешла в 5-й — по той же причине. Алиса — вполне нормальный ребенок, хотя и не без способностей. После окончания 5-го класса мы забрали ее из школы совсем, поскольку обнаружили скверные симптомы: ей было не просто скучно, она стала воспринимать всякую новую информацию как



нечто заведомо тоскливое, у нее появилось специфическое выражение лица, относящееся к школьной премудрости, и видеть такое выражение на ее лице было совершенно невыносимо.

Мы успели вовремя. В школе средних классов (Middle School) все стало бы значительно хуже. Внимательно изучив учебники по математике для 6-го, 7-го и 8-го класса, мы не обнаружили между ними вообще никаких различий, разве что в конце 8-го класса появляется теорема Пифагора (да, да, только там), да еще скороговоркой для приличия сообщается кое-что о многочленах. (А в 5-м классе на занятиях по английскому языку девочке приходилось предъявлять заверенную родителями справку о том, что вчера она в течение получаса держала в руках книжку и читала ее; мы подписывали эту бумажонку, сгорая от стыда, потому что иначе наш неистовый читатель, преодолевающий по 30 книг в неделю, получил бы «0» по чтению.) В учебниках по курсу Science (естественных наук) тоже встречаются повторы, хотя и не такие оголтелые. Но мы совершенно уверены: если бы наша дочь пошла в школу средних классов, у нее окончательно бы исчезли остатки познавательного интереса.

Постоянное общение с учениками 9-х классов одной из лучших в городе государственных школ убедило нас в том, что составление уравнения по условиям задачи лежит далеко за пределами их возможностей (ну, не считая одного ученика китайского происхождения на класс). Эти дети способны, не нарушая тишины в классе и смотря во все глаза на учителя, не слышать и не понимать абсолютно ничего. Наша юная соседка, тоже девятиклассница, дочь учительницы, миловидная белая девочка, не понимала смысла алгебраических символов, не могла построить простейший график. До знакомства с нами ей даже не приходило в голову, что существует учебник, который, в принципе, можно самостоятельно почитать. А в школе, которая не считается одной из лучших в городе, не все ученики 6-го класса умели читать, а те, кто умел, делали это по складам и с большой неохотой. И это не перепев пошлых квазисатирических откровений Михаила Задорнова, это трагическая реальность современной мировой системы школьного образования, просто американская ее часть оказалась самой продвинутой.

Об учебниках стоит сказать особо. Все они — огромные, очень красивые и увесистые, такой книгой (без всяких шуток) можно убить человека, а носить с собой больше двух физически невозможно. Не будем брать на себя смелость методически анализировать содержание учебников по всем предметам, поделимся лишь непосредственным впечатлением от пособий по математике, которые мы все-таки внимательно прорабатывали. Как нам кажется, авторы этих книг за деревьями не видят леса, углубляются в частности и теряют общий смысл предмета. Они очень озабочены тем, чтобы их поняли абсолютно все, поэтому постоянно придумывают упрощенные модели. А настойчиво повторяя одно и то же в разных классах, составители учебников (совместно с учителями) добива-



ются парадоксального результата: не усвоенное с первого раза содержание приобретает клеймо безнадёжности — едва услышав знакомое название темы, ученик отторгает всякую возможность контакта с ней, это написано у него на лице крупными буквами. Но все же при всех недостатках этих книг из них можно многое почерпнуть. Однако совершенно отсутствует традиция задавать на дом по учебнику какие-то параграфы, вызывать ученика к доске, предлагать рассказывать, формулировать свои мысли — учителя предпочитают держаться от этого подальше.

В Америке неизмеримо больше, чем в России, распространены тесты. Тест — это не другое название для экзамена, это иная техника и тактика проверки знаний. Вопросы теста всегда закрыты ответами, приводится три или четыре варианта, среди которых только один — правильный. На вопросы отвечают письменно, указывая, какой буквой обозначен правильный ответ. Тесты очень технологичны в обработке, но это качество, удобное для чиновников, прямо продолжает линию на отчуждение образования от ученика. В результате тотального распространения тестов почти никто из учеников американских школ не умеет отвечать на простые, прямые, не закрытые ответами вопросы. У них формируется привычка угадывать ответы, а не пытаться рассуждать. Если учесть, что вариантов ответа бывает обычно три или четыре, вероятность угадать довольно высока.

Есть, кстати, тест на умственную одаренность, и если ученик выполнит его с положительным результатом, это останется с ним навсегда, но, вообще говоря, не влечет за собой никаких обязательств со стороны школы. Считается (говорится, утверждается, прокламируется), что с одаренными детьми нужно проводить специальную работу, но это делают далеко не во всех школах, а если и делают, то формально, далеко не лучшим образом. В школе, где училась наша дочь — а ее тоже признали одаренной, — с такими детьми проводили одно занятие в неделю и давали немного больше того же рутинного материала, что и на рядовых занятиях. А это была одна из лучших начальных школ (Elementary School) города. Кстати, здесь очень распространено мнение, что лучше всего учат в начальной школе, а хуже всего — в школе средних классов, в старших классах (High School) положение немного выправляется. Но один пожилой учитель сказал нам: «С тех пор, как школа старших классов стала обязательной, и там ничему не учат».

Еще в советское время мы морщились, когда слышали, что учитель должен быть всесторонне развитой личностью, высокогуманным, образованным и творческим человеком. Американские требования к учителю звучат совершенно в той же тональности, что и советские, да и российские: учитель должен быть высокогуманной, широко образованной и творческой личностью, гореть страстью к познанию, и прочая, и прочая, и прочая. Все это излагается на собраниях коллектива директором или его заместителями — людьми, вполне отдающими себе отчет в том, что зарплаты



учителей низки (а они относительно невысоки и здесь, хотя все-таки не ниже зарплаты продавца в магазине, но начинающий учитель зарабатывает меньше, чем водитель школьного автобуса), а в классе сидит 30 человек. Когда разумный взрослый человек, получающий зарплату вдвое, а то и втрое большую, чем учитель (зарплата членов администрации значительно выше) экзальтированно излагает требования, предъявляемые к личности учителя, приписывая ему (в модальности долженствования) все положительные качества, какие только бывают на свете, налицо симптом псевдологии.

На учителя вообще возлагается многое, что, на первый взгляд, вовсе не входит в его компетенцию. В Америке дети-инвалиды (здесь они называются учениками с проблемами) учатся в обычных школах вместе с обычными детьми. Информация о болезни конфиденциальна, учитель не имеет к ней доступа, но вот обучение он обязан подбирать, исходя из возможностей ученика, оно должно быть строго дифференцированным. Опять-таки на практике ничего подобного не происходит, детей-инвалидов учат в обычных классах обычными скверными методами, а при переводе из класса в класс на достигнутые ими результаты смотрят сквозь пальцы. Иногда для проверки знаний таких учеников применяют облегченный вариант тестов.

Но, кажется, особенно ярко высвечивается симптом псевдологии в связи с законом, который был принят палатой представителей 23 мая 2001 г. и подписан президентом Бушем 8 января 2002 г. Он получил название «No child left behind», которое переводится на русский — нет, советский — язык приблизительно как «Ни одного отстающего рядом». Это федеральное установление предписывает провести образовательную реформу (опять!), основанную на высоких академических требованиях. Конгрессмены и президент, вроде бы, верят, что большие ожидания и постановка возвышенных целей приведут к успеху всех учеников без исключения. Ожидается, что каждый штат будет разрабатывать и внедрять систему, позволяющую измерять успеваемость и всесторонне контролировать совершенствование начальных и средних государственных школ. Система измерения и контроля должна быть основана на академических стандартах и охватывать достижения всех детей — по каждой школе за год предписано учитывать результаты 95% учеников. Штат решает, достигли ли каждая школа и школьный округ надлежащего прогресса.

Это ключевое положение закона: необходимость ежегодного прогресса. Он оценивается, грубо говоря, по годовому приросту успеваемости. Школам урезают финансирование, если успеваемость не увеличивается, а если прирост хронически недостаточен, школа должна быть расформирована. Но очень высокая успеваемость уже не может больше расти — некуда, и тогда получается, что расформировывать нужно самые успешные школы. А как достичь нужного процента успеваемости, кто помнит? Вот именно:



перестать ставить двойки. (В Америке это означает баллы ниже 70.) Пожалуй, единственное, в чем можно усмотреть разницу с Советским Союзом, это отсутствие сплошного единомыслия. Например, губернатор штата Юта подписал распоряжение, разрешающее игнорировать положения этого закона, если они противоречат ранее принятым программам.

Как обычно, то, что не подлежит проверке по закону, оказывается в самом жалком положении. В постановлении фигурируют математика и чтение, поэтому все внимание направляется на эти дисциплины в ущерб остальным. Не выполняется (и никогда не выполнялось) требование округа привлекать и удерживать высококвалифицированных учителей достойной зарплатой и улучшенными условиями труда, уровень и техника проведения курсов повышения квалификации, мягко выражаясь, оставляют желать лучшего, не говоря уже об учебных методах... Словом, принятие нового закона об образовании приводит лишь к ухудшению положения в этой сфере. Впрочем, с образовательными реформами всегда так.

Джеймс Скотт, книгу которого «С государственной точки зрения»¹ [11] нам тоже довелось переводить, снабдил ее таким подзаголовком: «почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни». Вероятно, ответ содержится в самом вопросе — не надо пытаться улучшить человеческую жизнь вообще, надо просто дать ей нормально развиваться, не наступать ей на горло. Этот автор, рассуждения которого временами довольно остроумны, почему-то не рассмотрел в своей книге систему образования — право, ему было бы где разгуляться, поскольку действие идеологии «высокого модернизма» в этой сфере очевиднее, чем где бы то ни было. Вероятно, в жизни общества существует закон, аналогичный по своему содержанию второму началу термодинамики в физике: хаос поддерживается сам собою, а на поддержание порядка приходится затрачивать много энергии, сил и времени. Причем результат все равно остается сомнительным.

На этой почве даже самые благие начинания и благородные идеи очень быстро обращаются в свою противоположность. Казалось бы, как может навредить ученику предложение обеспечить ему успешность в его учебной работе? Но ведь если заниматься этим всерьез, тогда придется подбирать для каждого ученика систему посильных заданий, обеспечивать мониторинг и многое другое, а это трудно. И человек — а учитель обыкновенный человек — стремится достигнуть цели более простым путем. Как? Просто одобряя всякую продукцию ребенка. И в американской школе, особенно в начальной, — а значит, это остается с учеником на всю жизнь — аксиомой считается, что ребенка за все надо хвалить. В связи с этим дети привыкают писать кое-как, читать кое-как, все

¹ По неизвестным нам причинам книга вышла в свет под названием «Благими намерениями государства».



молодцы, никто не лучше и не хуже другого, и никого ни с кем нельзя сравнивать. Когда мы попытались намекнуть одному ученику, декламировавшему стихотворение, что не обязательно так рьяно пилить воздух руками, местная учительница буквально испепелила нас взглядом.

Традиционная (и традиционно проклинаемая) система государственного школьного образования оказалась чрезвычайно устойчивой. Ян Амос Коменский, который считается основателем этой системы (некоторые даже возлагают на него ответственность за все случившееся потом), писал в своей «Автобиографии»: «Весь мой метод направлен на то, чтобы школьная подневольщина превратилась в игру и забаву» [12]. Это начинание, как мы видим, тоже обратилось в свою противоположность. К тому моменту, когда Коменский начал реформировать школы, они существовали уже пять, а то и шесть тысяч лет. И родовые черты школьной системы как метода организации обучения присутствовали в ней с самого начала: в древнем Шумере вполне по-современному дети прогуливали занятия, их принуждали к выполнению заданий при помощи палки, учителя зарабатывали мало, родители делали учителям подарки, которые отражались на судьбе их детей... [13]

Но, может быть, пора перестать экзальтированно врать? Если система не может обеспечить достижение заложенных в ней целей, может быть, пересмотреть сами цели? Почему родители продолжают посылать детей в школу, хотя знают (сами учились), что там происходит? В чем состоят совпадающие интересы родителей и школы? Как нам кажется, родители отдают детей в школу, потому что не могут обеспечить надлежащий присмотр за ними — должны ходить на работу, или просто надоело возиться с детьми. Государственная школа — обязательная и бесплатная. То есть она вроде бы бесплатна для родителей, но на федеральном уровне или уровне штата расходы на образование сравнимы с расходами на разработку водородной бомбы, об этом писал Иллич [6]. На образовательные проекты (из тех же средств налогоплательщика) тратятся огромные деньги, а потом никто не может проверить, с пользой они потрачены или ушли в песок. Да и как можно проверить? Как сравнить уровень образованности детей при наличии проекта и в его отсутствие? Это нереально. Только и остается повторить вслед за выдающимся афористом нашего времени Виктором Черномырдыным: «Хотели, как лучше, а вышло, как всегда».

На русском языке «Демократия и образование» Дьюи вышла в 2000 г. В статье «Джон Дьюи, демократия и образование», послужившей послесловием к книге, мы писали: «В нашей нынешней ситуации, характеризующейся медлительным, не вполне устойчивым, но все же, на наш взгляд, несомненным поворотом к демократии, их (книг Дьюи. — Э.Г., Ю.Т.) появление более чем актуально». Тогда нам казалось, что демократические преобразования вообще, и в частности демократические перемены, происходящие в школах, необратимы. Дьюи надеялся на то, что благодаря этим



переменам школы смогут выпускать людей, не только прилежных в учении, но и способных делать общество все более демократическим. Однако, видимо, «есть что-то гораздо более неправильное, чем наши школы» [8]. «Почему изначально доброе человечество создает такой нездоровый, несправедливый и жестокий мир?.. Если бы знать...» [6]

Литература

1. Словарь по общественным наукам. Глоссарий.ру (www.glossary.ru).
2. Гусинский Э.Н. Образование личности. М.: Интерпракс, 1994.
3. Морозов А.В. Деловая психология: курс лекций. СПб.: Союз, 2000.
4. Дьюи Д. Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
5. Равен Дж. Педагогическое тестирование. М.: Когито-центр, 2001.
6. Нилл А. Саммерхилл: воспитание свободой. М.: Педагогика-Пресс, 2000.
7. Иллич И. Освобождение от школ. Пропорциональность и современный мир. М.: Просвещение, 2006.
8. Гудлэд Дж. Вот что называется школой. М.: Просвещение, 2007.
9. Килпатрик У.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе. Л.: Брокгауз — Эфрон, 1925.
10. Крылова Н.Б. Саммерхилл: «напряжения свободы» (Интервью с Зоэ Редхед, директором школы) // Образование: исследовано в мире (<http://www.oim.ru/reader.asp?number=184>).
11. Скотт Дж. Благими намерениями государства. М.: Университетская книга, 2005.
12. Цит. по сайту «Скорбный и героический» (www.mifp.ru/pedagogika/course/Jan_Amos.htm).
13. Крамер С. История начинается в Шумере. М.: Наука, 1965.