



Дэниел Россидис

БЕЗДУМНЫЙ ФОРМАЛИЗМ: РЕФОРМИРОВАНИЕ АМЕРИКАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Введение

В 1980-е годы американское общество возмущалось упадком образования и было обеспокоено связанной с ним угрозой для процветания страны. Такое же возмущение слышно и сегодня. Оно сопровождается требованиями ввести высокие проверяемые национальные стандарты, закрыть отстающие школы или заставить их конкурировать с частными светскими или религиозными школами или с автономными государственными школами. Современное консервативное движение за реформирование (состоящее из забавного союза групп знающих все и не знающих ничего) глубоко заблуждается в своих взглядах на образование и обязательно проиграет, потому что оно игнорирует огромное количество эмпирических данных, которые противоречат его целям и политике. Идеализм этого движения, а также его формализм и отказ от анализа реальности, возможно, проистекают из банального невежества или, как я подозреваю, из того, что его взгляды служат целям, не связанным с образованием. Связь с реальностью также потеряли либеральные защитники государственных школ и те либералы и консерваторы, кто обсуждает проблемы высшего образования. Чтобы понять все заблуждения американской образовательной общественности, необходимо начать рассмотрение с базовых предположений. И главным здесь является принимаемое на веру предположение о том, что образование является мощной силой для производства (или может производить) хороших работников и хороших граждан. Американцы также верят в то, что образование «просеивает» и «отсортировывает» (или может просеивать и отсортировывать) каждое поколение и определяет талант согласно природной иерархии. Тем самым оно гарантирует, что те, кто наверху, в середине и на дне общества, заслуживают того, чтобы там быть. Консенсус американского общества базируется на предположении о том, что элитные школы, колледжи и университеты—

¹ Daniel W. Rossides. Knee-Jerk Formalism: Reforming American Education // Journal of Higher Education. V. 75. Iss. 6. 2004. P. 667+. Ohio State University Press (пер. с англ. Е. Фруминой).



это образец достижений для менее успешных школ. Эмпирические исследования, проводившиеся в течение семидесяти лет, порождают сомнения во всех этих постулатах.

Из этих исследований скорее можно сделать вывод, что существенные улучшения в образовании могут быть достигнуты, если только произвести ощутимые изменения в условиях жизни американского низшего класса. Улучшение жизни представителей низшего класса означает также обеспечение их школ необходимыми ресурсами. Немаловажно в таком взгляде признание того, что школы играют незначительную роль в социальном развитии общества. Есть серьезные доказательства того, что формальное образование как на элитном, так и на неэлитном уровне не связано с положительными результатами производства граждан и работников. Если нам нужны хорошие граждане или хорошие работники/профессионалы, мы должны понять, как их непосредственно «выращивать», не полагаясь лишь на школы.

Консенсус нерелигиозной Америки относительно образования сложился во времена Томаса Джефферсона, который мечтал об обществе, которое позволило бы лучшим представителям человечества проявить себя и взойти на вершину лидерами. Во времена Джефферсона эта идея была революционной подобно тому, как она была революционной в «Республике» Платона. И Джефферсон, и Платон представляли себе общество, которое ведут за собой чрезвычайно способные индивиды, отобранные из всех классов. Они оба подчеркивали важность образования в развитии природной элиты и, следовательно, хорошо организованного общества.

Вера Джефферсона в образование позднее соединилась с верой в свободный рынок и свободные выборы и стала американской социальной философией бесклассового общества, достижимого через свободу и равенство. Для американцев является аксиомой то, что не должно быть случайности в отношении между социальным вознаграждением и значимостью личности. Со времен основания своего Нового Иерусалима американцы считают, что они нашли способ использовать природную иерархию таланта и вознаграждать по-разному, но по справедливости, основанной на природных различиях. Для американцев ключом к преодолению искусственных барьеров в виде социального происхождения, религии, этнической и расовой принадлежности и выявлению истинной природы индивидуумов являются равные возможности и конкуренция в области экономики, политики и образования.

В таком триединстве образование занимает в условиях свободного рынка особое место в сердцах американцев. Считается, что оно имеет огромную силу для того, чтобы улучшать людей и решать проблемы. Нет ничего более типичного для американца, столкнувшегося с проблемой, как приписать ее недостаточности образования. Сила образования считается большой преимущественно потому, что американцы приписывают огромную власть идеям и знаниям.

Чрезмерная
вера
американцев
в образование



Такая вера в идеологическую обусловленность (торжество правды над невежеством и злом) наряду с трудностями в управлении такой сложной в региональном, расовом, экономическом и этническом смысле страной привела к тому, что Соединенные Штаты возлагают бремя тяжелых функций на свою систему образования. И при своей вере в то, что успех обусловлен биопсихологическими факторами, американцы легко отождествляют отсутствие формальных барьеров к образованию и наличие свободных государственных школ с равенством возможностей. Для американца возможность — это нечто, что надо хватать и использовать; неравенство в любой области — это просто отражение того, имеют или не имеют люди некую внутреннюю способность извлекать выгоду из возможностей, открытых для всех.

В последние десятилетия наметились некоторые тонкие различия в единогласном мнении американцев относительно образования. Благодаря консерваторам, которые доминируют в общественных дискуссиях и в образовательной политике, делается меньший акцент на равные возможности в образовании (равный старт), а больший — на доступе к образованию определенного типа для всех в сочетании с равной ответственностью достигать высоких академических стандартов. Такой новый акцент — при наличии эвфемизмов «бедные», «низкий доход», «богатые пригороды», «меньшинства», «плохие районы» — успешно «американизирует» то, что в одном исследовании за другим определяется как очевидная классовая система образования (термин «социально-экономический статус» возникает случайно, но не вызывает столкновения интересов ни на каком уровне). Отрицание того, что социальные классы существуют и что они имеют противоположные интересы в образовании, является частью отрицания того, что противостоящие классовые интересы характерны для всех слоев американского общества. Американцы будут шокированы, если узнают, что многие умственно отстающие или неспособные учиться, имеющие низкий IQ стали такими из-за того, что школы, профессионалы из высших слоев среднего класса и государственные агентства (при поддержке родителей из среднего класса) определили их как низший класс и обращаются с ними как с низшим классом, особенно это касается меньшинств [32; 12; 52]. Насколько соответствующей действительности была бы дискуссия в американском обществе, если бы ее участники осознали, что Соединенные Штаты имеют классовую систему, поразительно похожую на те, что существуют в других развитых капиталистических странах. Все они имеют устойчивое значительное неравенство благосостояния и дохода, такую же скорость социальной мобильности, устойчивую модель наследуемого социально-экономического статуса, доминирование высших классов в социальной и политической жизни, хронический избыток рабочей силы, хронический уровень бедности и ярко выраженную классовую систему образования [44].



Золотой век исследований по стратификации (и сообществам) выявил картину образования, которая существенно отличается от основных представлений большинства работников образования, государственных чиновников, национальных лидеров и непрофессиональной общественности. Ранние исследования, например исследование Линдс (Lynds) в Мидлтауне в 1927 г. и исследование Холлингсхед (Hollingshead) в Элмтауне в 1949 г., четко выявили классовую основу образования. Ранние исследования по стратификации (1925–1950) дали отчетливую картину смешанной по классам образовательной системы, которая превалировала под влиянием американской традиции равенства через образование. С небольшими модификациями эта система, видимо, была характерна для Соединенных Штатов в период с наступления массового (для белых) государственного образования в середине XIX в. и до середины XX в. При ней представители всех классов в Америке (в сельской местности, в маленьких городах) посещали одни и те же школы. В этот период берут начало многие американские образовательные нормы: бесплатное обязательное образование, поддерживаемое за счет налогов, учебные программы с упором на грамотность, абстрактные знания, патриотизм, протестантство, буржуазные ценности, а также система тестирования и оценивания, которая, как предполагается, выявляет талант, данный природой.

Тот факт, что богатые и бедные посещали одну и ту же школу, в сочетании с большими затратами на образование, поднятием общего уровня образования (количество лет, проведенных в школе) и высокими нормативными требованиями создали подобие соответствия реальности норм и равных образовательных возможностей. Однако данные Холлингсхед о том, что школы Элмтауна отражают интересы высшего класса, очень близки к реальности американского образования в то время, впрочем, как и сейчас. В XX в. постоянно растет осознание связи между социальным происхождением и особенностями образования. В начале века прогрессивные деятели образования начали подвергать сомнению существующее мнение о необходимости одинакового образования для групп учащихся, состоящих из представителей разных социальных классов. Но прогрессивные деятели образования в 20-х и 30-х годах, даже если они и призывали специальные программы и специальные школы ориентироваться на разнообразие учащихся, не могли предвидеть ту тенденцию, которая наметилась после Второй мировой войны.

Бурно развивающаяся экономика в период после 1945 г. ускорила процесс урбанизации и образования пригородов, фактически разделяя административные округа и места проживания по классовому признаку (преимущественно за счет цен на жилье) по всем Соединенным Штатам. Центр города становится хуже и заселяется черным населением, а слои мест проживания белого рабочего класса, среднего класса и пригороды высшего среднего класса растут вокруг приходящего в упадок центра города. Помимо того, в среднем миллион иммигрантов в год, большинство из которых происходят

Золотой век исследований по стратификации в образовании (1925—1975)



Социальное происхождение и затраты на одного ученика

из депрессивных сельских районов, увеличивает и без того переполненные места проживания рабочего класса и бедноты. Важным для образования является то обстоятельство, что места проживания также являются отдельными экономическими и политическими районами, в которых расположены школы. Учитывая мощную традицию политической децентрализации в Соединенных Штатах, такая классово-структурная иерархия местных сообществ сильно влияет на образовательную систему; фактически она ставит образование в зависимость от классового происхождения настолько сильно, что практически становится невозможным говорить об американской образовательной системе вообще.

Количество денег, которое Соединенные Штаты тратят на образование, существенно варьируется от штата к штату и от одного школьного округа к другому в пределах одного штата. Богатые школьные округа обычно тратят на образование больше, чем бедные. Обычно соотношение составляет два к одному или иногда даже пять к одному. Основная причина таких различий заключается в том, что за школьные расходы отвечает местное сообщество и деньги поступают в основном от налогов на собственность. Поскольку существуют огромные различия в благосостоянии проживающих в данной местности людей, то существуют и огромные различия в деньгах, которые тратятся на одного ученика. В некоторых случаях государственная помощь несколько сглаживает эти различия, а в некоторых только ухудшает их. Незначительные средства в виде федеральной помощи, направляемой в бедные районы, помогают мало.

Доклад Коулмана (Coleman Report), проанализировавший применение Закона о гражданских правах 1964 г. (Civil Rights Act) в области образования, выявил существенные различия среди школ в разных округах по таким параметрам, как возраст зданий, среднее количество учеников в классе, учебники, библиотеки, лаборатории, наличие специализированных академических программ, зарплата директора, разнообразие внешкольных мероприятий и т.д. Доклад Коулмана также выявил существенные различия в успеваемости между большинством белых учеников и учеников из других этнических и расовых групп (пуэрториканцев, мексиканцев, коренных американцев и афроамериканцев) и связанные с этим различия между учениками из разных социальных классов. В докладе Коулмана делается вывод о том, что при неизменном социально-экономическом статусе качество школы (библиотека, учебные программы, здание, квалификация учителей и т.д.) само по себе имеет незначительное влияние на учебную деятельность и учебные достижения учащихся (вскоре мы увидим, что другие исследования пришли к такому же выводу относительно высшего образования).

Игнорируя глубокий смысл доклада Коулмана, консерваторы (например, Честер Финн) использовали его как доказательство того, что не нужно напрасно тратить деньги на плохие школы. Они говорят, что надо покончить с неэффективной государственной монополией



в образовании путем создания конкуренции со стороны частных школ. И все это, несмотря на широко известный факт, заключающийся в том, что государственная монополия имела значительный успех в районах проживания среднего и высшего среднего класса и что плохие школы расположены в районах проживания рабочего класса. Разговоры о финансировании этих плохих школ на уровне финансирования школ в богатых районах носят явно политический и идеологический характер (подробнее см. раздел «Реальная цель «образовательной реформы»). Глубинный смысл доклада Коулмана состоит в том, что, несмотря на все позитивные эффекты дополнительного финансирования для «бедных», вряд ли можно преодолеть разрыв между ними и школами из богатых районов, пока дополнительное финансирование не придет в семьи из более низких классов. Если учащиеся из бедных семей будут продолжать учиться в школе и в полном объеме участвовать в жизни американского общества, тогда и их семьи должны получить стабильную занятость, лучшие условия для проживания, медицинское обслуживание, помощь в воспитании детей и т. д. Во всяком случае, стратегия фокусирования на затратах на образование как ключевая стратегия для реального обеспечения равных возможностей вызвала сомнения в докладе Коулмана. В то время как ученые-консерваторы и представители Республиканской партии игнорируют равное финансирование в целях пропаганды своей идеологии рыночного образования, либеральные демократы также отвергают реальность глубинных социальных различий до такой степени, что предлагают уравнивать затраты на образование, но не требуют государственной стратегии, которая стабилизировала бы и подняла низшие классы.

Преданность американцев образованию хорошо известна. Огромное количество людей посещают школы и в них работают, на них тратятся большие суммы денег, их количество растет каждый год. Но особого внимания заслуживает тот факт, что ценность образования зависит от социального класса. В широком смысле семьи из более высоких слоев настраивают своих детей на успех в школе, в то время как семьи из более низких слоев способны настроить своих детей только на среднюю академическую успешность или даже на провал.

Нужно помнить о трех известных фактах относительно устремлений. Они установлены исследователями. Во-первых, устремления представителей низших классов растут, если они посещают школы для среднего класса. Во-вторых, учитывая феноменальный рост количества колледжей, учреждений профессионального образования и свободный прием, устремления относительно определенных видов образования оказываются сильнее на более низком уровне американского общества. В-третьих, никакие моральные призывы, на которые часто опираются консерваторы, не могут преодолеть силу социального класса в формировании устремлений.

Социальное происхождение и образовательные устремления



Социальное происхождение и академические успехи

Десятилетия исследований дают устойчивые результаты: достижения в школе (по совокупности) сильно коррелируют с классовым происхождением. Помимо исследований в маленьких городках Америки (1925–1950) огромное количество исследований, проведенных в 1960-х и 1970-х, дало одинаковый результат: социальное происхождение ребенка напрямую и серьезным образом связано со всеми формами академической успешности и даже IQ. С тех пор большая часть исследований о связи между происхождением и образованием дает такие же результаты.

Различия в затратах на одного ученика, образовательные устремления и экономические достижения являются не единственными путями влияния социального класса на образование. В то время как почти каждый аспект образования неявно подпадает под эти три категории, следует отметить, что соотношение учеников и учителей, эмоциональное здоровье, регулярное посещение, регулярный переход из класса в класс, процент окончивших школу, посещение программ подготовки в колледж, участие в клубах, получение стипендий, участие родителей в школьной деятельности, в составе Совета школы непосредственно связаны с социальным классом. Может показаться удивительным, но даже через дополнительные занятия, помощь в учебе и бесплатное питание дети из среднего класса получают больше, чем дети из низшего класса.

Высшее образование: завершающий штрих классового образования

Американские институты высшего образования появились в XIX в. децентрализованным путем, отражающим разнообразие якобы объединенных штатов. В результате возникло большое количество колледжей, ориентированных на «специальные интересы»: колледжи для протестантских общин, для католиков и для евреев, только для мужчин или только для женщин, для белых или для черных, для фермеров, инженеров, учителей, для жителей определенного города или штата, для подростков или для взрослых, для богатых и не очень богатых [26]. Хотя на состав управляющих (попечительских) советов институтов высшего образования и оказало влияние разнообразие, многие исследователи сходятся во мнении, что в основном в таких советах наблюдается одна и та же тенденция: снижение власти священников и соответственно возрастание власти бизнесменов и профессионалов². Фермеры, рабочие, занятые ручным трудом, «белые воротнички» из низших классов, этнические меньшинства, деятели искусства (а также женщины и молодежь) не представлены в управляющих советах в пропорциях, соответствующих их значимости.

Начиная с конца XIX в. высшее образование стало все больше и больше превращаться в дополнение к политической экономии. Полагаясь на частный капитал и на государственные субсидии, высшее

² В США профессионалами называются представители тех профессий, где заработок тесно связан с качеством индивидуальных профессиональных навыков: врачи, юристы и т.д.



образование дает узкоспециализированное неполитическое образование, которое выдает «на гора» обученный и обучаемый персонал для бизнеса, профессий, гражданских организаций и правительства. Возможности исследований в высшем образовании создаются за счет государственных денег (при этом с общественностью не делятся полученными результатами). И хотя это положение дел якобы помогает Америке быть экономически конкурентоспособной, большая часть результатов исследований продается иностранным корпорациям.

Интересно то, что высшее образование уже не может больше заявлять, что оно представляет собой многоуровневую меритократию, где уровни связаны между собой. Оно представляет собой (чем, вероятно, всегда и было) фрагментарный набор неконкурентоспособных кластеров [14]. И никого не должно удивлять то, что высшее образование своими корнями глубоко уходит в классовую систему. К сожалению, существует вера в то, что в колледжи попадают представители элиты, основанной на личных достоинствах, и что такие факторы, как расовая принадлежность, религия или социальное происхождение, хотя и имеют значение на более низких уровнях школьного образования, каким-то образом преодолеваются или нейтрализуются к тому времени, когда учащиеся попадают в колледж. Студенческие советы наших колледжей или университетов не только не включают все имеющиеся академические таланты, но являются тихим местом для привилегированного класса (недоучившиеся отпрыски выпускников элитных школ являются тому ярким примером). Даже представители меньшинств, которые получают преимущества при приеме на работу или на учебу, относятся к классовой верхушке в своих группах.

Влияние социального класса на поступление в высшие учебные заведения принимает несколько форм. Во-первых, местные школьные округа часто однородны по доходам и, следовательно, представляют интересы одного класса. Это означает большую разницу в количестве средств, которые тратятся на образование. Но еще важнее то, что учащиеся, поступающие в школу, уже запрограммированы на успех, посредственность или неудачу.

Этот процесс распределения по группам в старшей школе на основе результатов IQ или предыдущих академических достижений (tracking) далее институционализируется системой высшей школы. Результатом является дифференцированный доступ к высшему образованию. Например, в 2000 г. в два раза больше молодых людей из семей с доходом \$75 000 и выше были приняты на дневное обучение на четырехлетнюю программу в колледж по сравнению с количеством молодых людей из рабочих семей и семей низшего среднего класса с доходом \$20 000–40 000 (по данным Бюро переписи населения США, 2001). Этот процесс продолжается в высшем образовании, потому что классовая принадлежность опять определяет то, какого качества школу ребенок посещает и поступает ли он в колледж [53]. Более того, тип программы, выбранной в колледже, связан с социальным происхождением.



Государственная политика в области высшего образования также отражает и усиливает американскую классовую систему. Недорогая (но дорогая для налогоплательщиков) федеральная программа застрахованных вкладов для студентов колледжей (Закон о высшем образовании от 1965 г.) является ярким примером дифференцированного влияния программ, якобы основанных на равных правах. Созданная для снижения экономических барьеров в высшем образовании, данная программа делает возможным получение студентами недорогих займов. Студенты могут брать в долг деньги без процентов в течение четырех лет или более и затем выплачивать их в течение десяти лет по субсидированным расценкам. И хотя ограничения по доходам были установлены в начале 1980-х, только очень богатые не могут воспользоваться этой схемой. Таким образом, средний и высший средний класс могут инвестировать деньги, которые они при других обстоятельствах заплатили бы за образование детей. То, что эта программа теоретически охватывает бедных и в целом рабочий класс, имеет незначительные практические последствия. Дети из разных социальных классов развивают мотивацию и навыки, необходимые для колледжа, с разной скоростью, посещают колледж по-разному, выбирают различные типы колледжей, идут на разные программы, имеют разную успеваемость и учатся на программах с разной длительностью обучения. Таким образом, формально равные возможности на практике далеки от равных возможностей и от равенства в конкуренции. Это же проявляется и в том, что программы стипендий, выделяемых колледжем, не используются теми, кому они нужны. Хорошо известно и то, что существуют предпочтения в распределении финансовой помощи высшими учебными заведениями. Студенты, которым эта помощь нужна, получают отказ, в то время как студенты с такими же способностями, которые могут платить, получают помощь под прикрытием идеологии равных возможностей. Такая практика возросла в последнее время по мере возрастания конкуренции за лучших студентов.

Различия между государственным и частным высшим образованием давно исчезли, признав свое поражение перед логикой капитализма по-американски. Государственные университеты, изначально созданные для обеспечения доступа к высшему образованию небогатых, начали вводить плату за образование в 1970-х (сейчас эти средства составляют большую часть их бюджета) и получать все меньше и меньше поддержки от правительства. Государственные университеты ведут себя таким образом, что к ним относятся как к игрокам на рынке, имеющим частный бизнес: они берут плату за свои услуги; приватизируют приносящие деньги факультеты, готовящие юристов и бизнесменов; вступают в партнерские отношения с инвесторами в целях строительства центров для проведения конференций и технопарков на земле, принадлежащей государству, проводят сбор средств на миллионы долларов [47]. Исследования показали, что бедные семьи потратили 25% своего годового дохода в 2000 г. на четырехлетний колледж по сравнению с 13% в 1980 г.



Этот же показатель для семей из среднего класса поднялся с 4 до 7% и остался на том же уровне 2% для богатых семей. Конкуренция среди вузов за лучших студентов тоже привела к увеличению помощи среднему и высшему классам. Федеральные гранты сейчас покрывают только 57% обучения в государственных колледжах с четырехлетним образованием по сравнению с 98% в 1986 г., и процент молодых людей из бедных семей с высокими академическими достижениями, которые не посещают колледж, в пять раз выше, чем количество студентов с такими же результатами из богатых семей (New York Times, May 2, 2002, A14).

Основной тенденцией в высшем и среднем образовании, государственном или частном его секторе является то, что образование становится неотъемлемой частью возрастающего господства капитализма по-американски. Эта тенденция выходит за рамки традиционного представления об образовании как потребительском товаре и как о пути личного развития. Это больше, чем признание того факта, что колледжи и университеты действуют как организации, вовлеченные в спор о ценах (почему плата за обучение растет быстрее инфляции?), и умело эксплуатируют все уровни своей рабочей силы. Тенденция к образовательному неравенству через рыночные отношения создает принятие существующей классовой иерархии, большая часть которой незаконна по американским нормам и ценностям. Классовая принадлежность всегда имела значение при получении того, что ценится в Америке, но в последние десятилетия она стала открыто и широко признаваться во всех секторах общества. Следовательно, вызывает подозрение любое предположение о том, что иерархия достижений, созданная американской системой образования, насквозь пропитанной духом классовых различий, совпадает или даже близко приближается к структуре, основанной на способностях, дарованных природой. Но недостатки образования, построенного на классовых различиях, мешают нам узнать, насколько хорошими являются наши природные задатки.

Американцы предполагают, что образование готовит или может готовить молодое поколение ко все более требовательной профессиональной иерархии и что оно готовит или может подготовить их к выполнению гражданских функций. Эмпирические данные говорят о том, что такие утверждения об образовании неверны; довольно большое количество доказательств указывает на то, что формальное образование никак не связано с экономическим поведением или с гражданским поведением (если и прослеживается какая-то связь, то она скорее имеет отрицательные экономические и политические последствия). Причина кроется в явном стремлении американцев к объективным знаниям, а в данном случае в формализме деятелей образования, который деполитизирует учащихся, начиная с детского сада и вплоть до профессионального образования.

Неспособность образования выполнять социальные функции



Миф о том, что образование создает человеческий капитал

В своем исследовании Ивар Берг (Ivar Berg) показал, что образование является «большим грабителем» [5]. Обобщая большое количество исследований о связи между формальным образованием, выполнением работы и удовлетворенностью работой, а также приводя данные своего исследования, Берг не обнаружил отсутствия связи между формальным образованием, требуемым для определенных профессий, и продуктивностью на рабочем месте, отсутствием на работе, низкой текучестью, удовлетворенностью работой или продвижением по службе. Если он и обнаружил что-то, так это обратную зависимость между количеством формального образования и производительностью труда. В исследованиях Берга можно подвергать сомнению их методологию. Но впечатление, которое создается от анализа исследований «синих воротничков», «белых воротничков», а также инженеров и ученых, состоит в том, что формальное образование выполняет одну простую функцию: оно определяет, где работник войдет в систему занятости. Другими словами, критичным является то, что работодатели верят в то, что формальное образование дает лучших работников, и, следовательно, используют его в качестве сигнала для найма на работу. Но, будучи нанятыми на работу, работники с большим или меньшим формальным образованием трудятся примерно одинаково. Единственным очевидным различием является доход, поскольку работники, имеющие большее формальное образование, входят на рынок труда на более высоком уровне и чаще меняют работу.

Берг также не обнаружил связи между формальным образованием и успехом на военной или гражданской службе. Относительно гражданской службы это подтвердилось в начале 1980-х, когда президент Рейган уволил бастующих диспетчеров воздушного движения, что заставило Федеральное управление авиации быстро подготовить новых диспетчеров. Знаменательно то, что Федеральное управление авиации обнаружило, что формальное образование существенно не влияло на выполнение работы и что обучаемые работники, не имеющие дипломов колледжей, выполняли свою работу даже немного лучше, чем выпускники колледжей [30]. Приведем другой пример: требование о том, чтобы учителя имели университетские дипломы, связано с высокой текучестью и уходом из профессии. Берг и соавторы предположили, что формальное образование является преимущественно средством контроля поставки рабочей силы и тем самым доступа к работе и дохода. При тесной связи между классовой принадлежностью и получением дипломов об образовании американская система высшего образования, таким образом, является в большей степени способом сохранения классовой принадлежности из поколения в поколение.

Рендал Коллинз [15] в своем глубоком анализе обсуждаемого вопроса доказал, что связь между формальным образованием и положительными экономическими результатами иллюзорна. Коллинз обнаружил, что образование является процессом придания статуса, при помощи которого доминирующая группа ищет способ контроля



над профессиями, навязывая излишние культурные требования, которые не отражают навыков, необходимых на рабочем месте и вызванных технологическими изменениями.

Успешность в школе не ведет непосредственно к более высокой занятости и доходам. Стоит только посмотреть на большие различия в доходах между теми, кто проучился 1–3 года в колледже, и теми, кто проучился 4 года, чтобы понять, что работодатели отдают предпочтение дипломам, а не знаниям. Кроме того, те, кто хорошо учится в школе, не обязательно становятся лучшими работниками или гражданами из-за своего образования. Исследователи не сумели обнаружить положительной связи между оценками или результатами тестирования и успешностью в дальнейшей жизни [35; 54].

Наши университеты не являются исключением в общей неэффективности (недостаточной отдаче для общества) американского образования. Их вступительные тесты имеют очень низкую степень предсказания успешности обучения в школе и в еще меньшей степени того, что происходит после ее окончания. Медицинские факультеты ориентированы преимущественно на исследования, и слишком длинные программы имеют узконаправленные курсы по специализированным разделам медицины, которые не рассматривают больного как целостный организм. Юридические факультеты учат студентов запоминать материалы по праву, игнорируя почти все, что реальные юристы делают в реальной жизни (интервьюируют клиентов, ведут переговоры, выступают в суде). Большинство бизнес-школ учат своих студентов манипулировать с символами и анализировать финансовые документы, не замечая, что мир бизнеса подразумевает переговоры, оценку персонала, разработку продукта, трудовые отношения, маркетинг, продажи и т.д. Ни у одного учебного заведения нет доказательств того, что их выпускники работают лучше, чем те, кто у них не учился. У них есть одна общая черта, которая заключается в том, что они «затачивают» умы нашей профессиональной элиты так, что делают ее неспособной широко мыслить. Они не учат обсуждать важные проблемы сегодняшнего дня: как нам обеспечить полную занятость, как обеспечить справедливость и медицинские услуги для всех и как нам научить людей достигать этих целей. Отсутствие положительной связи между успешностью в школе и успешностью в работе в большинстве случаев объясняется тем фактом, что работодатели не очень заинтересованы в абстрактных когнитивных умениях. Когда их спрашивают о том, какие люди им нужны, бизнес отвечает, что им нужны те, кто рвется работать, разбирается в своей работе и уверен в себе, кто полон жизненной энергии и имеет представление о том, куда движется. Этот список желаемых характеристик даже не упоминает когнитивные способности. Может быть, поэтому высокие оценки в школе не совпадают с успехом на работе. То же самое относится к профессиональному образованию — ни одно исследование еще не отмечало связи между оценками в университете и последующим профессиональным успехом.



Идея о том, что учебные заведения производят человеческий капитал, понятна в капиталистическом обществе (особенно в его американской версии), и не удивительно, что экономисты поддерживают ее. Экономисты делают ряд предположений, которые уже давно противоречат эмпирическим данным. Они ошибочно относят более высокую заработную плату выпускников колледжей к доказательствам того, что они вносят вклад в экономический рост. Они предполагают, что рост образования и экономический рост взаимообусловлены. Но Коллинз показал, что американская система массового образования пришла вслед за прорывом к устойчивому экономическому росту. Можно также отметить, что взрывной рост высшего образования в Соединенных Штатах начиная с 1950-х годов коррелирует с замедлением роста производительности. В это же самое время Япония и Германия показали существенный рост производительности при наличии гораздо меньшего количества выпускников колледжей.

Экономисты построили свой анализ на основном заблуждении, на котором строится вся их дисциплина, а именно на том, что рациональные (эффективные) рынки существуют или могут существовать. Важно развеять этот миф, потому что исходя из того же самого предположения американские политики рассматривают образование как институциональный комплекс, который дает статус и вознаграждение через конкуренцию, основанную на личных достижениях. Насколько, однако, эффективно иметь одну треть выпускников колледжей на тех работах, которые вполне могли бы выполнять выпускники школ? Анализируя связь между образованием и производительностью, исследователи должны проводить различие между теми, кто обучен выполнять квалифицированную работу непосредственно на рабочем месте, и большой группой тех, кто вышел из системы формального образования. Более того, не приводит ли «излишнее» образование к реальным потерям экономического роста? Появляются группы образованных людей, которые выполняют бесполезную работу. Например, переизбыток юристов ведет к избыточной подаче исков в суды, слишком большое количество хирургов выполняют миллионы ненужных операций. Стоимость этих работ потом регистрируется как экономический рост.

Конечно, университеты приспособляются к потребностям студентов, отражающим новые достижения в профессии. Но как показал Слотер (Slaughter), их программы в основном формируются учеными, профессиональными ассоциациями, социальными движениями и теми, кто предоставляет ресурсы извне.

Миф о том, что образование способствует развитию гражданственности

Неспособность образования обеспечить положительные результаты касается и вопросов гражданственности. В XIX в. американцы считали, что образование в общей школе создаст моральный и интеллектуальный цемент, связывающий нацию. Дети развивают общий взгляд и общий дух совместно под присмотром взрослых. Идея по существу единой программы для общей школы находилась в соответствии



с социальным опытом большинства американцев в начале XIX в. Для большинства американцев общими были протестантство, космология Ньютона, фермерство и жизнь в маленьких городках. Все это несомненно делало для них естественными рассуждения в русле единой программы. Позднее общая школа рассматривалась как способ корректировки возрастающего разнообразия, привносимого урбанизацией и иммиграцией. Даже когда учебные программы стали различаться на уровне старшей средней школы, оставалась вера в то, что однородность образования, особенно вокруг ключевых гражданских навыков и ценностей, постепенно набирает силу и что еще более высокие уровни образования (годы обучения в школе) принесут пользу обществу.

Через полтора столетия после наступления массового образования американцы еще меньше объединены общими (гражданскими) ценностями и убеждениями, приобретенными через образование, чем это было до наступления государственного образования. На вопрос, почему американцы продолжают думать об образовании как о механизме обеспечения социальной интеграции через просвещенную гражданственность, невозможно точно ответить. Каким бы ни было происхождение идеологии однородности в образовании (равенство возможностей, объективно проверяемые через тестирование национальные нормы, универсальные профессиональные стандарты, национальная аккредитация, национальные стандарты), она помогает скрывать несправедливую борьбу за социальное положение. Фактически под прикрытием риторики однородности и универсализма американское общество создало глубокое неравенство образовательного опыта от дошкольного образования до получения профессионального образования. Американская система старшей средней школы настолько полна неравенства, что даже ученики, посещающие одну и ту же школу, получают различное образование; она породила чрезвычайно разнообразную иерархию колледжей, университетов, немногие из которых имеют что-то отдаленно напоминающее основу программы, которую все ученики должны пройти. Кроме того, она порождает классовое разнообразие через сегрегацию по месту проживания и по тому, какие школы там находятся. А далее это порождает расовую (этническую) изоляцию во всех частях нации, что создает еще большую расовую сегрегацию в школах, чем это было в 1960-х годах. Классовое образование, скрываемое под риторикой равенства и конкуренции, тем не менее дает положительные результаты. Оно помогло построить американское национальное государство, выделяя патриотизм и капиталистическую идеологию и размывая классовые, расовые, этнические и региональные напряжения. Но реальный путь к социальной стабильности чрезвычайно отличается от декларируемой идеологии: образовательная система, основанная на классовой принадлежности, при которой дети начинают и преимущественно остаются в отдельных потоках, защищает тех, у кого есть законная власть, и узаконивает неудачу тех, у кого нет власти.



Более высокий уровень гражданственности может означать наличие общих знаний о политике или творческое служение обществу. Ни то, ни другое не появляется в результате образования. Более того, тенденция к более высокому образованию совпала с ужасным упадком гражданского участия. Несмотря на огромные затраты времени и денег, нельзя сказать, что американцы сегодня более образованны, чем раньше, если оценивать их с точки зрения того, что им нужно знать о мире, и не обращать внимания на бессмысленные сравнения количества лет, проведенных в школе, результаты тестов, сравнение элитных и неэлитных школ и т.д. Чтобы понять, почему это произошло, нам нужно вернуться к тому факту, что образование почти не имеет длительного влияния на успешность учащихся. Образование не имеет положительного результата, потому что знания как таковые не связаны с изменением поведения напрямую. Люди, которые знают, что СПИД не передается при обычных контактах, продолжают дискриминировать жертв СПИДа. Люди, которые знают, что использование презервативов уменьшает риск заражения СПИДом, тем не менее не используют их. Подростки, посещающие курсы по половому образованию, имеют такое же количество беременностей, как и те, кто не посещает таких курсов. Врачи, прошедшие обучение по вопросам питания, не используют эти знания в своей практике. Учащиеся, изучающие иностранные языки, знают о зарубежных странах не больше, чем те, кто не посещает такие занятия. Зрители могут заметить предвзятость в изложении новостей по телевидению вследствие своей политической принадлежности или идеологии, но не вследствие своего образования [25] и т.д. Фактически школы не ориентированы на знания, которые могут быть использованы. Школы ориентированы на абстрактные навыки, предположительно применяемые к социальной политике и к области личных проблем. Но все, что мы знаем об учении, говорит нам, что человеческие существа ведут себя таким образом (знают, как применять знания), только если они обучены этому! Помимо того, навыки абстракции, которыми владеют выпускники, должны быть использованы в очень структурированных условиях, где введение новых перспектив очень затруднено: например, в корпорациях, госпиталях, юридических фирмах, школах, фондах и в государственной бюрократии.

Огромный труд Паскарелла и Терензини (800 страниц), обобщающий имеющиеся исследования о влиянии высшего образования на дальнейшую жизнь студентов, подтверждает изложенное выше. Основная мысль авторов состоит в том, что даже если не проводятся обширные исследования о специфическом влиянии высшего образования на студентов, те данные, что у нас есть, показывают, что это влияние незначительное. Хотя невозможно отделить характеристики студентов, процесс старения и другие внешние влияния от образовательных эффектов (потому что так планируются исследования), студенты старших курсов колледжей имеют ряд когнитивных навыков, приобретенных в колледже. Изменения в отношении и в ценностях



в области политики и половых ролей (предположительно в направлении просвещения) незначительны и снижаются. Нет никаких доказательств, подтверждающих заявления со стороны представителей высшей школы о том, что образование повышает экономическую продуктивность (напротив, имеющиеся доказательства отрицательны), хотя и имеется доказательство того, что диплом колледжа ведет к продвижению в профессии и дает небольшую удовлетворенность работой (преимущественно, как мы помним, потому что работодатели ошибочно считают, что образование повышает производительность и, следовательно, дает возможность выпускникам колледжей получить лучшую работу). Авторы также утверждают, что отсутствуют данные, подтверждающие убеждение в том, что селективные, престижные колледжи имеют большее влияние на студентов, чем менее селективные заведения [36].

Тот факт, что высшее образование, похоже, обеспечивает когнитивные навыки, не означает, что улучшение таких навыков будет оставаться основным двигателем социальных или экономических реформ. Как раз наоборот: абстрактные когнитивные навыки напрямую не имеют отдачи в виде хороших работников или граждан. То же самое относится к успеху высшего образования в обеспечении «лучшего» поведения в вопросах политики и полов: лучшее отношение относительно политики и полов не то же самое, что лучшее поведение. Выпускники колледжей преследуют свои собственные интересы точно так же, как и другие, у них бывают такие же отклонения в поведении и отклонения от американских идеалов в целом, как и других людей.

Плохая система среднего и высшего образования продолжает существовать, потому что она служит интересам групп, имеющих власть. Потому что она помогает поддерживать миф о том, что высшие классы пополняются через меритократический процесс, основанный на конкуренции, и что общество движется за счет лучших, которых отбирает природа. Длинная и не соответствующая реальности система получения дипломов и опыта ограничивает приток рабочей силы на хорошие рабочие места, тем самым обеспечивая контроль со стороны властных групп над доходом, престижем и влиянием профессий высокого уровня. Длительное и не соответствующее реальности образование также обеспечивает успех детям из высших классов, таким образом, решая проблему переноса классовых преимуществ на потомков без видимого нарушения этики достижений. А образование выступает в качестве «козла отпущения»: его обвиняют в наличии социальных проблем и ему предписывают ответственность за выполнение социальных функций, которые оно явно не может выполнять. Наша элита отвлекает внимание от того факта, что она сама является причиной проблем и что она несет ответственность за их решение.

Образование не только не может выполнять социальные функции, приписываемые ему, — его однобокий упор на абстрактные

Почему же плохая система продолжает существовать?



знания ведет к провалу. О многом говорит тот факт, что оценивание школ никогда не сфокусировано на том, сколько ученики и выпускники, включая менеджеров, политических деятелей и профессионалов, фактически знают о мире, в котором они живут. Это подвергло бы сомнению те многие мифы, от которых зависят высшие классы. То, что такой процесс деполитизации и стандартизации также применим к элитам, является самой неприятной частью этого скрытого от глаз социального процесса.

Сфабрикованный кризис

С начала 1980-х годов бытует миф о том, что результаты тестирования снизились, что в этом виноваты государственные школы и что нужны альтернативы государственным школам. При поддержке Республиканской партии губернаторы штатов, лидеры бизнеса, консервативные интеллектуалы, а также предвзятые публикации в прессе внедрились в общественное сознание ненаучную картину состояния государственного образования, основанную на результатах тестирования. Как объясняют Берлинер и Бидл [7], результаты SAT действительно снизились, но их невозможно использовать для обсуждения снижения результатов образования по той простой причине, что этот тест сдается по желанию и смешанными группами учащихся. Другой тест, PSAT, который сдают не просто желающие, а репрезентативная группа учащихся старших классов средней школы начиная с 1950 г., демонстрирует устойчивую стабильность. Более важный показатель образовательных достижений (через тестирование) появился в 1970 г., речь идет о батарее тестов NAEP, через которую проходят представители репрезентативной группы 9, 13 и 17 лет по всей стране. NAEP показывает стабильность достижений с умеренным повышением показателей среди представителей меньшинств. Помимо того, большое количество тестов (разработанных коммерческими компаниями и используемых отдельными штатами) демонстрирует устойчивое увеличение в результатах по широкому диапазону предметов. Имеются также доказательства того, что достижения студентов колледжей продолжают оставаться стабильными согласно показателям тестов, которые сдавали выпускники учебных заведений высшего профессионального образования (GRE, GMAT, LSAT, MCAT).

Берлинер и Бидл также утверждают, что нельзя делать выводы о плохом или хорошем состоянии образования, опираясь на сравнение результатов тестов с другими странами. Берлинер приводит пример (основываясь на анализе теста по математике и естествознанию TIMSS-2000) того, что белые американцы стали третьими в мире (из 41 страны). Но он подчеркивает, что неправильно использовать средний показатель для такой большой страны, как Соединенные Штаты, с такими плохими условиями для бедных белых и меньшинств. Неправильно и осуждать всю систему и использовать это как повод для того, чтобы не замечать наше «ужасное неравенство» [6].

Когда появляются контраргументы, консерваторы переключают свое внимание и утверждают, что устойчивые показатели и небольшие



достижения недостаточны потому, что будущая экономика будет зависеть от более высоких академических навыков. Такой широко распространенный аргумент является политически популярным, но не доказателен. Нет доказательств того, что успешная сдача академических тестов определяет лучших работников. С другой стороны, легко можно предсказать, что большинство типов работ, которые доступны выпускникам школ, не требуют даже школьного образования, которое сейчас дается в Америке. Выпускники средней школы потеряли экономическую почву за последние три десятилетия не потому, что их результаты тестов были низкими, а потому что экономика (не без помощи правительства) давала им низкие, а во многих случаях нищенские зарплаты. Можно повторить, что одна треть выпускников колледжей считает, что они занимаются работой, которую могут выполнять выпускники школ (как и предсказывалось, выпускники колледжей начали испытывать снижение дохода в конце 1990-х). При этом стоит вспомнить, что работодатели намного больше заинтересованы в личных качествах будущих работников (такова рабочая этика), чем в их дипломах.

Но, руководствуясь преимущественно политическими соображениями, консервативные ученые и те, кто их поддерживает, продолжали свои нападки на государственные школы. Иногда их нападки ослабевают, и они говорят, что только хотят улучшить плохие школы. К сожалению, они не заинтересованы в улучшении положения семей учеников, районов, где расположены эти школы, или самих этих школ. В большинстве случаев они предлагают родителям частные и религиозные школы в качестве альтернативного выбора и утверждают, что стандарты надо поднимать по всей школьной системе. Берлинер и Бидл доказывают, что частные школы в целом не дают лучших результатов, чем государственные школы, если провести тщательные сравнения [7]. Недавнее сравнение 40 частных школ с государственными школами, сделанное Американской федерацией учителей, показало, что успеваемость учащихся была в основном одинаковой же в обоих типах школ [56].

Тестирование является научной попыткой предсказать поведение в какой-то сфере деятельности. Значительное продвижение в области тестирования произошло в XX в., когда большинство психологов бросили свой поиск внутренних человеческих качеств и начали поиск связи между выполнением теста и выполнением какой-то деятельности. Чем больше корреляция между выполнением теста и реальной деятельностью, тем больше можно предсказать деятельность в сложной жизненной ситуации на основе поведения в более простой и менее успешной ситуации, называемой тестом. Батарея тестов для пилотов, используемая в Вооруженных силах США во время Второй мировой войны, является ярким примером научного предсказания через тестирование, которое спасло многие жизни, время и деньги тем, что предсказало, кто из тех, кто участвует в тесте, будет иметь успех в учебных полетах, а кто нет.

Химера
тестирования



В то время как валидность и прогностическая сила тестов все еще низки, искусство разработки тестов выросло. Но до сих пор академические тесты имеют серьезные недостатки. Один из них то, что они лишь слабо могут предсказать, насколько хорошо школьники будут учиться на следующем уровне (SAT, например, слабо предсказывает лишь то, как студенты будут учиться в течение первого года в колледже). И, конечно, второй недостаток состоит в том, что тесты не выявляют прогностической силы успешности после окончания школы.

К 2001 г. по крайней мере 27 штатов ввели тестирование «высокого риска»: неудача означает, что учащиеся не получают разрешения на продолжение учения или не получают диплома, для учителей и администраторов и школ вводятся санкции. Но результаты тестов мало что говорят о школе, потому что результаты тестов либо идут вверх по мере того, как учителя знакомятся с тестом, либо резко идут вниз, когда появляется новая версия. Такая ситуация удобна для политиков, которые могут указывать либо на повышение, либо на понижение, используя это как способ пережить срок от выборов до следующих выборов.

Низкие показатели тестов в плохо функционирующих школах обусловлены классовой принадлежностью учащихся, усиленной неадекватными ресурсами, но даже в таких условиях повышение результатов может иметь место через натаскивание или потому, что слабые учащиеся выпадают. Тесты довольно бесполезны как индикаторы того, чему школа учит, поскольку они охватывают только небольшую часть программы. Подозрения о том, что избыточное внимание к узким по охвату тестам приведет к более низким учебным результатам повсюду, были недавно подтверждены широкомасштабным исследованием [55]. Критики тестирования также утверждают, что оно обкрадывает учащихся из низких слоев, поскольку школы сокращают программу, чтобы успеть подготовиться к тесту, в то время как школы для высшего класса способны лучше справиться с этой ситуацией.

Подобные проблемы возникают и с другими способами оценивания учащихся. Оценки не только коррелируют с классовой принадлежностью, но еще и имеют низкую прогностическую ценность, а попытки использования субъективного оценивания проектов учащихся или увеличения количества групповой работы без оценок встречают сильное сопротивление со стороны родителей высших классов, которые видят в этом конец системы конкурентности, которая дает преимущества их детям.

Обязательное тестирование не получило всеобщего одобрения. Либералы беспокоятся о том, что меньшинства будут несправедливо лишены возможностей дальнейшего обучения из-за жесткого тестирования (не говоря уже о большой группе детей из более низких классов, на которых тоже повлияет новый взгляд на тестирование). Со своей стороны, многие консерваторы тоже выступают против обязательного национального тестирования как инструмента федерального вмешательства в местные дела (это означает, что они



боятся того, что тестирование не принесет ничего хорошего для их районов и штатов). Сопротивление тестированию существует также в богатых районах страны с высокими результатами тестирования. Возглавляющие бойкот родители при тайной поддержке школьной администрации выступали против тестирования из-за того, что оно ограничивает широту образования (фактически это означает, что богатые родители боятся того, что тестирование сузит и сделает более стандартными учебные и внешкольные программы, тем самым угрожая преимуществам, которые имеют их дети при поступлении в колледжи).

Необходимо проанализировать связь между результатами тестов и реальным поведением вне школы, но этого не делается потому, что намного легче и политически выгоднее рассуждать о высоких стандартах, достигаемых через тестирование, фактически соглашаясь с тем, что они приносят пользу определенным социальным группам. Администрация Буша заставила принять закон, требующий, чтобы все штаты участвовали в программе NAEP (т.е. перешли от оценки образовательных достижений по тестам, разработанным на уровне штата, к использованию национальных измерителей). Законодательство требует, чтобы штаты давали разбивку результатов по районам, школам, классам, предметам, расовой принадлежности, этнической принадлежности, полу и указывали бы, является ли семья учащегося бедной. Но вряд ли такая информация будет использоваться для непосредственного улучшения финансирования школ или как основа для улучшения районов, где находятся школы, дающие низкие показатели. Единственными, кто извлечет пользу из фетиша тестирования (кроме наживающихся на этом разработчиков тестов и репетиторов), будут консервативные идеологи, потому что более высокие стандарты повлияют на количество не справившихся с тестами и посредственность будет вновь кричать о необходимости реформ и дальнейшей приватизации.

Сегодняшнее движение за реформы — старая история. Миф о том, что успех в школе связан с успехом вне школы как для отдельных личностей, так и для общества, использовался на протяжении всей американской истории для того, чтобы отложить рассмотрение социальных проблем, обратив внимание на школы и на молодежь. Группы, находящиеся у власти, требовали от образования обеспечить равенство, гражданственность, ассимилировать эмигрантов, предотвратить преступность, бедность и безработицу, дать квалифицированную рабочую силу, интегрировать расы, повысить производительность.

Образование не сделало этого, да и не смогло бы сделать по той простой причине, что то, что происходит в классе, вряд ли оказывает влияние на то, что происходит вне системы образования.

Соединенные Штаты испытали ряд потрясений в период с 1960-х по 1990-е: поражение во Вьетнаме, политические скандалы, относительную потерю власти на международной арене, замедление

Образование:
удобный «козел
отпущения»



экономического роста, замораживание уровня жизни, хронический дефицит бюджета. Вместо того чтобы сосредоточить внимание на экономических и политических институтах и на своей элите как источниках своих проблем, лидеры Соединенных Штатов обвинили во всем образование. Конечно, они рассматривали реформу образования как способ публичного преодоления своих провалов в экономике, политике и социальной сфере. Все доклады, писавшиеся на высоком уровне начиная с 1980-х годов обвиняли образование в неудачах в социальной сфере и игнорировали более чем пятидесятилетние исследования. Каждый доклад звучал так, как будто образование может реформировать и, следовательно, улучшить американское общество.

Основная причина американских проблем тогда, да и теперь, включая плохую успеваемость в школах, заключается в вере, что незапланированные вложения капитала и нецеленаправленная экономика приводят к правильно организованному обществу. Другая причина постоянства социальных проблем заключается в нашей устаревшей плутократии и недееспособной политической и законодательной системе. Обе эти причины прошли незамеченными для многих комиссий по образованию, которые готовили предложения по реформе начиная с 1980-х годов. В мае 1983 г. Национальная комиссия по улучшению образования опубликовала известный доклад «Нация под угрозой», который предупреждал, что наша ухудшающаяся система образования «подвергает нацию опасности». За этим докладом последовали подобные предупреждения от ряда уважаемых организаций, включая Фонд XX столетия и Фонд Карнеги. Их рекомендации были похожими, менялся лишь акцент. Одни доклады призывали к удлинению школьного дня или году, другие предлагали увеличить долю преподавания математики, наук, английского языка и истории. Одни подчеркивали необходимость улучшения преподавания английского языка и были против двуязычного преподавания. Другие считали необходимым увеличение преподавания математики и наук. Одни критикуют отсутствие креативности в наших школах. Другие определяют навыки тех, кто собирается в колледж. Некоторые из тех, кто выступает за развитие академических навыков, особенно чтения, говорят о необходимости помощи со стороны старшеклассников-добровольцев. И все видят необходимость в улучшении нашего образования для военного, экономического и социального выживания.

Все эти доклады имеют один общий недостаток. Они преувеличивают власть образования и его значимость для решения социальных задач. Они не смогли рассмотреть основные причины проблем в образовании. Для всех них характерен формализм; все они являются плодами мышления, не связанного системными эмпирическими доказательствами, указывающими на причинную связь. Те же самые равнодушие, невежество и пренебрежение эмпирическими доказательствами присущи движению за образовательные реформы сегодня.



Те, кто определяет политику наших частных и государственных колледжей и университетов, еще больше удалены от реальностей образования. Более десятка докладов по образованию, написанных в 1980-е, предполагают, что школы можно реформировать изнутри, что школы могут помочь решить социальные проблемы и все, что требуется, это больше денег, навыков и желание делать свое дело лучше. В этих докладах даже намек нет на результаты образовательных исследований или на тот факт, что наша экономическая и политическая элита ответственна за социальные проблемы, которые вылезают на поверхность и приводят к неэффективности школ.

Усилия начальных и средних школ в обучении навыкам, соответствующим реальной жизни, встречают резкое сопротивление со стороны родителей, религиозных организаций и групп, имеющих экономические и политические интересы. Но наибольшее сопротивление исходит от колледжей и университетов, которые самодовольно продолжают проводить зачисление на основе абстрактных, не связанных с жизнью навыков. Не удивительно, что последствия обучения в колледже незначительны и не имеют прямой связи с реальным поведением. Таким образом, одна из причин того, что образование не оказывает положительного влияния на жизнь нации, состоит в том, что профессора настаивают на том, чтобы студенты становились такими же, как они: научились бы манипулировать абстракциями, проводили бы ненужные исследования и развивали бы абстрактные когнитивные навыки, которые потом можно было бы продать работодателям, чьи цели неизвестны. Комиссии и комитеты по образованию рассматривали только вторичные проблемы, для которых предлагались неправильные решения. В целом же их отчеты просто превратили образование в «козла отпущения» за провалы нашей экономической и политической элиты [43]. Сегодняшнее движение за реформы делает то же самое, но с одним важным различием — его формализм преследует другие цели.

За последние годы «сфабрированный кризис» образования привел к массовому тестированию и к борьбе за улучшение результатов, а также к предложениям давать деньги от налогов родителям, чтобы они покупали частное образование (включая религиозные школы), к открытию автономных школ (школ, которые используют государственные деньги, но свободны разрабатывать свою программу и нанимать учителей-непрофессионалов, использовать коммерческие компании для управления, привлекать к управлению профессионалов из других сфер). Боязнь, что использование таких стратегий приведет к оттоку денег из государственных школ, подтвердилась в Дейтоне (штат Огайо). Государственные школы в Дейтоне потеряли существенные суммы денег, когда во время проведения эксперимента появилось большое количество автономных школ [18].

Консерваторы с их многочисленными хорошо финансируемыми институтами, фондами и аналитическими центрами охвачены утопической верой в то, что существовать может лишь рыночное общество

Реальная цель
«образовательной реформы»



с государством в роли охранника. Их вера настолько ослепляет их, что они не замечают неспособность Америки, построенной на свободном рынке, поднять жизненный уровень и решить социальные проблемы. Чтобы понять сегодняшнее движение за реформы, необходимо выйти за пределы успокаивающего формализма и рассмотреть его реальные цели и последствия. Коротко говоря, консерваторы хотят подорвать государственную монополию на школы и ее профсоюзы (которые поддерживают Демократическую партию) и заменить ее созданием сектора, соблюдающего весь диапазон капиталистических норм и ценностей. Образование — затратная по труду отрасль, учительские профсоюзы за последние три десятилетия выстояли распад союза, что несомненно вызвало гнев консерваторов. Консерваторы также подорвали статус учителей в надежде, что в образовании будет распространено замещение рабочей силы. Важной политической задачей для них становится желание помешать Демократической партии получить очки за улучшение школ и политическую поддержку учителей, родителей, поставщиков и представителей местной власти.

Консерваторы получают очки за другие вещи, если их идеи будут приняты. Выступая за достижение высокого уровня объективных знаний по небольшому ряду предметов и финансируя не всех учащихся в равной степени (не говоря уже о выделении дополнительных денег, в которых нуждаются низшие классы), они обеспечивают ряд вещей: дисциплину и принятие авторитета, узкое однородное обучение, меньшую конкурентную среду для своих детей и дешевую рабочую силу для всех уровней системы занятости. И понятно, что, обвиняя образование в наших социальных просчетах (и ошибочно приписывая наши достижения несуществующей рыночной экономике), консерваторы имеют подходящего «козла отпущения» для объяснения промахов наших правящих классов (которые, оказываясь, хорошо образованны по меркам консерваторов).

Сегодняшние консерваторы сталкиваются с той же политической дилеммой, что и их предшественники в XIX в. Для того чтобы поддерживать уровень притока дешевой рабочей силы на высоком уровне, надо держать открытым вход для эмигрантов, но, к сожалению, эмигранты имеют тенденцию голосовать за Демократическую партию. Консерваторы также понимают, что количество меньшинств растет и начинает составлять существенную часть электората. Они предлагают меньшинствам забыть свое прошлое (свести на нет образовательные программы, направленные на поддержание этнической идентичности) и стать полноценными американцами. Консерваторы также понимают, что меньшинства, поддерживающие Демократическую партию, постепенно составят существенную часть студентов колледжей. Поэтому сейчас надо перетянуть на свою сторону как можно больше их представителей, например, назвав льготы для меньшинств при поступлении на учебу или на работу дискриминацией и унижением и вводя ваучер на обучение, лишая их таким образом возможности занимать лидерскую позицию и образовывать союзы между собой.



Консерваторы объединились с политизированными религиозными консерваторами. Обе группы выступают за автономных индивидов как создателей и носителей всего. У них есть еще общие черты. Консервативные религиозные группы противостоят усилиям людей управлять сексуальностью (кроме прямого подавления). То есть они выступают против полового образования, прав женщин, абортов, государственных программ по репродуктивному здоровью. Управление человеком своей сексуальностью сужает юрисдикцию бога и власть церкви. Оно к тому же может привести к уменьшению количества верующих. Нерелигиозные консерваторы, со своей стороны, выступают против полового образования в школах и против абортов, не очень поддерживают противозачаточные средства (особенно для других) не потому, что это умаляет веру в бога, а потому что это касается вопросов соотношения спроса и предложения на рынке труда.

Консервативные религиозные группы выступают против образовательных программ, предназначенных для развития морали, способности размышлять о морали с позиций выбора и выгоды (нечто незаменимое в сложной ситуации конфликтов цивилизации). В этом они находят понимание у нерелигиозных консерваторов, которые не хотят, чтобы в школах (которыми часто руководят демократы) процветало критическое мышление. Но ни те, ни другие консерваторы не дают себе отчета в том, что критическое, релятивистское мышление является продуктом развитого капитализма и что капитализм по-американски (с его высокими универсальными стандартами и ожиданиями и глубоким, хроническим и немислимым неравенством) приводит к необходимости коллективных действий. Обе эти группы должны радоваться, что другие капиталистические процессы — всепоглощающая самостоятельность, жесткая конкуренция, личностно не ориентированное образование — сильно деполитизируют людей на всех социальных уровнях: и тех, кто хорошо образован, и тех, кто нет.

Штаты готовы участвовать в программах по повышению стандартов, если по ним будет достигнут консенсус и не понадобится вносить напряжение в классовые отношения. Штаты не видят ничего плохого в том, чтобы все районы развивались при условии, что изначальные позиции не будут меняться. Но предоставление равного адекватного финансирования школам встречает жесткое сопротивление, поскольку это не только поднимет налоги для представителей высшего класса, но и создаст конкуренцию их детям. Через Республиканскую партию многие штаты добиваются того, чтобы финансирование шло к ним целиком, а не отдельно на школы, в которых учатся дети низших классов. Судя по прошлому опыту, это будет означать трату денег на общие задачи, оставляя относительные позиции и неравное и неадекватное финансирование неизменными. Учитывая большое разнообразие и неравенство в образовании разных штатов, консерваторы и штаты поддерживают идею улучшения образования через консенсус по поводу высоких стандартов, поскольку консенсус в ближайшее время не предвидится. А тем временем громкие требования финансирования постепенно утихнут.



Есть еще одна причина, по которой консерваторы продвигают идею высоких стандартов, проверяемых на основе национальной системы тестирования. Политический мотив следующий: консерваторы могут продемонстрировать, что у них есть конкретные планы (эта стратегия, направленная на белых женщин из пригородов, предлагаемая кандидатом Джорджем Бушем, помогла улучшить имидж Республиканской партии в вопросах образования). Не имеет значения, что их очень узкая направленность на тестирование, на приватизацию и на моральные убеждения как на основу образования не основывается на научной достоверности. Простой силой агрессивных требований они перехватили внимание у своих оппонентов.

Один из ученых, возглавляющих консервативное движение, — это Диана Равич (Diane Ravitch), влиятельный исследователь от республиканцев, бывший помощник министра образования по вопросам исследований в образовании, приглашенный сотрудник Института Брукингса (Brookings Institution — один из самых старых и известных аналитических центров США). Приглашенная для описания движения за высокие национальные стандарты, Равич дала очень посредственные рекомендации [40]. В них говорится, что планирование должно быть не односторонним, а с участием обеих партий с широким национальным (не федеральным) консенсусом относительно цели. Работу должен проводить не сенат, а штаты, которые должны иметь свободу в применении новых методов. Они же должны обеспечить адекватное и справедливое финансирование, пересмотреть свои стандарты с тем, чтобы определить, готовы ли учащиеся к колледжу, обучены ли они гражданственности, готовы ли они к личному развитию и работе. Необходимо иметь стандарты поведения. Представители колледжей должны внести свой вклад. И в заключительном абзаце нам сообщают, что стандарты не решают всех проблем в образовании, которые проистекают из «отсутствия любви в семье, уличной преступности, нищеты и того, что дети слишком много времени проводят у телевизора».

Все это звучит бессмысленно, поскольку отсутствует осознание роли и ответственности власти. Ни для кого не секрет, что основные изменения в образовании за последние сорок лет происходили благодаря тому, что Демократическая партия пыталась заставить федеральное правительство подтолкнуть наши вечно непослушные штаты к улучшению образования, особенно для меньшинств, инвалидов и представителей рабочего и низших классов. Именно штаты обычно не могли обеспечить равное и адекватное финансирование для всех школ, несмотря на все судебные решения. Правительства штатов находятся под давлением групп профессионалов, обладающих собственностью и постоянно уклоняющихся от попыток реформирования и даже решений суда, предписывающих обеспечить равное и адекватное финансирование.

Консерваторы, включая Равич [41], утверждают, что образование для жизни (прогрессивное образование) обманывает американских студентов, особенно представителей меньшинств, и что это



движение и школы не придают значимости традиционной учебе. Понятно, что образование личности было доминирующим в Америке в XX столетии. Джон Дьюи и представители прогрессивного образования считали, что они нашли надежный способ развития для людей и для развития их навыков решать жизненные проблемы в демократическом обществе. Они не выделяли учебу как важную деятельность по той же причине, по какой прагматическая философия противостояла формальным абстракциям традиционной метафизики. Тем не менее, как известно студентам, изучающим социологию и историю образования, учеба реально имеет высокий приоритет в американском образовании и показатели традиционного обучения были высокими в школах, расположенных в богатых районах. Институционализация выбора между прогрессивным и традиционным (приспособление к жизненной философии) имела свои последствия в виде разделения на потоки по способностям и маскировала путь в престижный колледж для детей из высших классов. Во всяком случае, проблемы американских школ в большей степени связаны с расизмом, дискриминацией по полу, ничего не понимающими христианскими группами, коррумпированными правительствами штатов, с проблемами неплановой экономики и политикой плутократии, чем с прогрессивным образованием, как утверждает Равич.

Анализ реформ за последнее столетие, сделанный Равич, неисторичен и не дает никакой социальной картины для понимания американского образования. В нем дается полезное, но несколько скучное хронологическое перечисление того, что разные люди сказали о прогрессивном образовании в сравнении с традиционным. Прежде всего нет понимания того, что в конце XX столетия образование выше начального стало возможным для всего населения (что само по себе беспрецедентный факт в истории человечества) и это делалось людьми, мало понимающими то, какой мир открывается перед ними.

Равич почти ничего не говорит о том, что столетие, которое она описывает, характеризуется тем, что в урбанистических центрах доминирует законодательство штатов, ориентированное на сельскую местность и маленькие городки, что это было столетие глубокой расовой дискриминации, столетие экономического бума и спада, войны и лишений для огромного количества людей. Это было столетие корпораций, сбегавших (не без помощи государства) в поисках дешевой рабочей силы и равнодушных к брошенным на произвол районам. Это было столетие глубоко укоренившейся политической коррупции, особенно на местном уровне и на уровне штатов, там, где происходят самые важные для образования вещи.

Консервативная философия образовательных компетенций (назад к основам чтения, письма и математики) — лишь часть большого мира, принимаемого как данность, где средства превращаются в цели, а жертвы в злодеев. Застой и проблемы, возникшие в некоторых школьных округах, своими корнями уходят в глубокие изменения в американском обществе. Стоит вспомнить, что проблемы



государственных школ начались в 1970-х наряду с упадком американских городов, особенно на северо-востоке, среднем западе и на среднеатлантическом побережье. Проблемы школ связывают с зарождением ядра деклассированного населения, созданного изменениями в промышленности и социальной службой, усугубляемой расизмом и прикрываемой системой пособий, выборочной благотворительностью и другими средствами. Проблемы школ также были вызваны внезапным увеличением количества учащихся (ежегодно начиная с 1945 г. добавлялся один миллион детей преимущественно неанглоговорящих эмигрантов), относительным уменьшением бюджетов школ и увеличением влияния частных светских и религиозных школ. Стоит вспомнить также, что проблемы школ нарастали параллельно с увеличением количества неполных семей (это условие отчетливо связывают с более низкой академической успеваемостью), с увеличением семей, где оба родителя работают, с потоком беженцев и нелегальных мигрантов и новым бременем, упавшим на школы (особенно с ответственностью за обучение большого числа детей-инвалидов).

Сегодняшнее движение консерваторов за реформы в образовании использует устаревшие и несостоятельные идеи, которые нигде не работают: рынок, конкуренция, личная ответственность и внутренние способности. Акцент на национальное тестирование — это просто продолжение желания капитализма иметь легко управляемую дешевую рабочую силу и отказ проанализировать наши реальные потребности в рабочей силе и компетенциях. Тестирование наряду с ваучерами, автономными школами отвлекает внимание от истинной правды об образовании: хорошо управляемая экономика и политика — это единственный способ добиться улучшений в образовании. Короткие образовательные программы, возглавляемые харизматическими лидерами, подчеркивающими роль дисциплины и убеждения, не могут преодолеть классовый опыт низших классов. Движение за возвращение к основам знаний и базовым навыкам может быть хорошей идеей, но только при условии, что оно ориентировано на жизненные компетенции, а не на компетенции по отдельным учебным дисциплинам (которые, будучи достигнуты через тупое запоминание, будут просто создавать послушных функционеров, пассивных потребителей, кандидатов на пособия, послушных граждан и нетворческих лидеров).

Школы все же
что-то значат

У американцев такая сильная вера в образование, что им трудно поверить, что школы не имеют смысла. На самом деле школы важны, но то, что под этим понимается, требует тщательного рассмотрения. Бессилие школы состоит в том, что она не способна изменить относительный уровень академических способностей совокупности учащихся из разных социальных классов. Это значит, что школы не имеют большого влияния на политические взгляды и ценности совокупности учащихся (хотя имеют влияние на отдельные личности). А это означает, что школы не производят массы лучших работников



или граждан. Школы продвигают обычное учение, учение, которое можно улучшить для всех социальных классов (но не уравнивать). Школы еще важны потому, что они могут повлиять на отдельные личности так, что они поднимутся над своим классом или, как в случае с высшими классами, фактически превзойдут своих родителей в понимании общественных проблем (количество таких случаев невелико).

Высокие стандарты и высокие ожидания, конечно, необходимы для успешной школы, но сами по себе они не могут дать значимых результатов для изменения социальной структуры общества. Из эмпирических исследований известно, какие составляющие необходимы для успешной школы (т.е. школы, в которой ученики хорошо сдают стандартизированные тесты). К ним относятся строгий директор, для которого учеба важнее игр и развлечений, высокие ожидания учеников (а не только государства), атмосфера порядка, акцент на чтение, маленький размер школ с небольшими по количеству детей классами, более длинные школьный день и год, дошкольная программа и внешкольная программа, большой выбор предметов, учеба с элементами сотрудничества и частое оценивание учащихся по разным аспектам. Школы, обладающие этими характеристиками, вовлекающие родителей, имеющие квалифицированных опытных учителей, подходящие условия и оборудование, приличные зарплаты, могут преодолеть последствия классовой и расовой принадлежности и добиться, чтобы учащиеся соответствовали национальным нормам тестирования по чтению и другим аспектам. Однако надо добавить, что исследование эффективности проводилось в начальных школах, хотя они не представляли особых проблем.

На маленьких детей вообще-то влияют бедность, расизм и дискриминация по половому признаку, но их замечательной особенностью является обучаемость. Дети в этом возрасте хорошо обучаются в бедных или богатых школах, при хороших или равнодушных учителях, в общем, почти в любых школьных условиях. Конечно, школы могли бы и лучше работать на этом уровне, но основные проблемы в образовании имеют место в старшей школе. На этом уровне нужно другое исследование, которое ответило бы на вопрос, может ли школа продолжать выдвигать на первое место учебу, когда она сталкивается с молодыми людьми, на которых лежит печать нищеты, расизма и дискриминации по полу. Может ли старшая школа продолжать настаивать на изучении абстрактных предметов и освоении абстрактных навыков, когда достаточно взрослые ученики могут задать вопрос: какое это имеет отношение ко мне и моему будущему при экономике с нищенскими зарплатами?

Обеспокоенность и рецепты правильного образования впервые появились тогда, когда общества с более сложным разделением труда (передовые садоводческие общества и особенно аграрные общества) испытывали разногласия и политические беспорядки. Именно тогда священники, философы и политические деятели стремились подавить разногласия, требуя, чтобы все усвоили некий набор

Правильное образование



истин. Именно с этого времени образование редко рассматривалось как подготовка к пониманию социально-политических разногласий или разделения труда, вызывающего их.

Американское образование не является исключением. Начиная с доклада «Нация в опасности» (1983), все доклады высокого уровня выделяли необходимость дисциплины в изучении академических предметов и необходимость единой базовой учебной программы. Начиная с 1983 г. по меньшей мере 20 образовательных комиссий и бесчисленное количество авторов произносят одно и то же заклинание: общество будет единым и процветающим, если учащиеся достигнут высокого уровня абстрактной грамотности, общей для всех. Вариации этого заклинания имеют одну общую черту — предположение, что общество станет лучше, если мы принудим молодых людей развивать одинаковые для всех абстрактные навыки и усваивать абстрактные символы. Слабость этого предположения очевидна. Разве не все члены конгресса, не все назначенные политические фигуры и гражданские служащие в министерствах финансов, торговли и иностранных дел, не все владельцы и исполнительные директора крупных бизнес-компаний являются хорошо образованными и не смогли бы сдать тест на грамотность? Но разве грамотность (или окончание элитного образовательного учреждения) может предотвратить незаконное ежегодное изъятие сотен миллионов долларов у простых граждан представителями высших классов? Конечно, нет. Миллионы ненужных операций в год проводятся нашими культурными и грамотными хирургами. Разве обучение в академии в Вест-Пойнте или в Военно-воздушной академии мешает нашим военным выбрасывать на ветер огромные суммы денег?

Вместо того чтобы сосредоточивать внимание на неуспешных школах, не следует ли нам предложить нашим элитным школам пересмотреть свои деполитизированные взгляды, как то: образование и знания являются нейтральными, не отражающими ничьих интересов; Соединенные Штаты — это демократическая страна; рынок существует, и его можно заставить работать. Или, может быть, нам надо занять активную позицию и ответить на вопрос о том, что мы выиграем, если будем опираться на другие взгляды: наш способ создания богатства является основной причиной социальных проблем и нищеты; экономический рост сам по себе не решит социальных проблем и несовместим с выживанием человеческой расы и т.д. Не пора ли вслед за Вебленом задать следующие вопросы: насколько элитные программы, особенно в области традиционных дисциплин, являются показными, бесполезными попытками создать иллюзию того, что наша элита безупречно образована и представляет лучших лидеров. Студенты, конечно, обязаны осваивать какие-то общие знания и навыки, но они должны фокусироваться на материалах, которые помогают им критически оценить существующие институты и поведение элиты и предложить такой вариант мира, в котором они хотели бы жить. Почему мы хотим, чтобы все студенты изучали иностранный язык, если это не ведет к большим знаниям о других странах?



Какие-то иностранные языки нужно учить, но важными вопросами остаются: кому, какие и как. Преподавание математики значительно усилится, если она будет использоваться для решения жизненных проблем (например, различных способов расчета социально-экономических индикаторов). Ведь фактически все наши показатели, например экономического роста, производительности, бедности, очень несовершенны, если не сказать ошибочны.

Консенсус относительно культурной грамотности подобен бессмысленной президентской кампании: наше общество настолько разнообразно и противоречиво, что кандидаты не могут сказать ничего конкретного, чтобы не привести в ярость хотя бы одну организованную группу. Бессмысленная кампания — это выход из проблемы, так же как и делание вида, что наша объективность, нейтральность, ориентированность на рынок являются выходом для нашего олигархического бизнеса, естественных и социальных наук, для образования и журналистики. Защита абстрактной грамотности дает нашим деятелям образования уйти от ответственности в вопросе определения того, какие конкретные знания нам нужны. Абстрактная грамотность — это часть покровы универсализма, который окутывает нас всех и создает видимость того, что мы хорошо организованное общество.

Центром притяжения учебных программ должны стать главные стоящие перед нашим обществом интеллектуальные, моральные проблемы и проблемы ценностей. Возможно, главным вопросом сегодня является вопрос о том, как Соединенным Штатам, стране, которая имеет самое плохое управление среди развитых капиталистических стран, самое плохое состояние дел в проблемных областях социальной жизни, по крайней мере соответствовать уровню других развитых капиталистических стран. Разве не должны школы поднимать этот вопрос, делать его приоритетным среди миллиона других дел, которыми они занимаются, и продолжать искать возможные ответы? Но само по себе образование не может породить компетентных граждан и работников, потому что сталкивается с интересами верхушки, составляющей одну треть нашего общества. Одно из великих открытий в книге Джорджа Оруэлла «1984» состоит в том, что монополистская структура власти в обществе, описанном в книге, пытается осуществить тотальный контроль, лишая своих граждан опоры на важные идеи (например, запрещает историю) и наполняя их головы бессмысленными абстракциями и пустословием. Второе открытие книги состоит в том, что власть настолько успешно высвобождает и деформирует сознание масс, что в итоге руководитель партии теряет понимание того, что происходит вокруг. Не делаем ли мы того же с нашими высшими классами? Не является ли то, что мы делаем образование средством усвоения абстрактных предметов и абстрактных навыков, верной дорогой к медленной социальной смерти?

Недостаток абстрактного, как и любого, образования в том, что наши личности формируются на основе социального опыта, а школа не соответствует не только прошлому, но и настоящему и будущему



опыту. Таким образом, абстрактная грамотность не только не может быть усвоена, но и исчезает за отсутствием надобности. В основе идеи академического образования лежит миф о рациональном индивиде. Наше образование все еще основано на образе рационального индивида XIX в., который может синтезировать опыт, приспособиться и стать мастером на все руки. Но мы знаем, что никто из нас таким не является. Если нас не обучать синтезировать и применять знания, мы не будем этого делать. Мы не только далеко прячем специальные знания, полученные на специализированных семинарах, но и быстро теряем их, поскольку они редко имеют отношение к реальному жизненному опыту. Более того, кому нужны общие знания и где можно применить остатки идеализма, сохранившиеся вопреки образованию, когда наша образованная молодежь, обремененная выплатами больших кредитов на образование и семейной жизнью, должна работать в очень структурированных организациях, контролируемых 50- и 60-летними?

Невмешательство в дела государства — совершенно очевидная составляющая стратегии классического образования, если индивиды являются интеграторами всего важного. Если ошибки необразованных учитываются «волшебными» рынками, которые удерживают общество в равновесии (подобно тому, как гравитация и другие силы удерживают Солнечную систему в постоянном равновесии), тогда те, кто изучает различные специализированные академические дисциплины, могут позволить другим заниматься своими социальными функциями, в то время как они будут заниматься своей карьерой. Именно это позволяет им заняться исследованиями Чосера, инцеста, атомной физикой, не обращая внимания на лишения и напряжение, которое испытывает большая часть американского общества. Именно такой взгляд делает возможным добавление к учебной программе бесконечного количества несистематизированных специализированных курсов, дисциплин (к ним добавляются еще научные журналы), специализированных программ и школ. Учитывая все это, понятно, почему мы имеем недообразованных и чрезмерно образованных людей. Современное движение за образовательные реформы реально является защитой *status quo*. Настоящая реформа потребует резкого увеличения денежных средств для школ низших классов. Важные реальные изменения в образовании требуют стабилизации ситуации в семьях детей, которые плохо учатся. Но реальная реформа не начнется до тех пор, пока мы не увидим реальную проблему в наших элитных школах, колледжах и университетах, которые не могут доказать, что они дают лучших граждан, лучших профессионалов и лидеров. Наше элитное образование не только не готовит элиту для выполнения функций правящего класса, но и освобождает ее от выполнения своих обязанностей, вновь и вновь повторяя миф о демократии, эффективной работе стихии образовательного, экономического и политического рынков.

Сегодняшнее состояние власти оставляет мало оптимизма для реализации даже незначительных отдельных шагов, не говоря уже



о серьезной реформе. Большие суммы денег, которые необходимы, не появятся. Если не произойдут серьезные изменения, большие группы рабочего класса и эксплуатируемые этнические группы будут продолжать испытывать трудности, даже если они попадутся в ловушку школ для среднего класса. Как преднамеренные, так и непреднамеренные классовые предпочтения будут продолжать сказываться не только на том, как работает школьная система, но и на поведении квалифицированных, опытных учителей, которые будут избегать работы в школах для более низких классов. Классовые интересы присущи также уборщикам мусора, служащим государственных учреждений, полицейским, социальным работникам, юристам, врачам, когда дело доходит до обслуживания бедных. Прежде всего школы будут избегать политических противоречий и учить по программе, которая составлена в поддержку status quo. Школьные советы будут продолжать одобрять бессмысленные учебные тексты, приводящие в уныние творческих учителей по всей стране (наши тексты по истории в старшей школе — это просто национальный позор [2; 19; 20; 29; 57]). А политически консервативный уклон в сторону абстрактных навыков чтения и письма будет продолжаться. Если не в ту сторону идущая реформа будет продолжаться, то вскоре единственными результатами будут лучшие показатели по бессмысленным предметам, сокращение художественных, спортивных программ и программ по общественным проблемам, переполненность школ, еще большая посредственность и отсеб. Не произойдет изменений там, где они больше всего нужны, — в наших элитных школах и колледжах. Абстрактные традиционные предметы будут продолжать доминировать в наших программах, узкая и неэффективная специализация будет доминировать в профессиональном обучении. Поскольку мало кто осознает эту проблему, остается мало надежды на то, что американская элита отойдет от не соответствующего жизни образования, которое кажется выгодным ей и ее детям.

Единственный самый важный урок американской экономической истории состоит в том, что рынок не смог накормить и дать жилье американцам, не смог дать им полной занятости и эффективного здравоохранения, защитить окружающую среду и т.д. Период с 1970-х годов и по сегодняшний день — это период, когда совокупный экономический рост не смог поднять жизненный уровень большей части американского населения. Вместо него произошли самая большая концентрация богатства и самое большое неравенство доходов за всю историю страны. Хотя нужны многочисленные реформы для демократизации американского общества, одна из самых важных заключается в том, чтобы перенаправить академическое (неполитическое) образование так, чтобы оно производило более образованный электорат, особенно среди нашего молодого правящего класса.



Литература

1. *Alwin, Duane F.* (1974). College effects on educational and occupational attainment. *American Sociological Review* 39 (April), 210–223.
2. *Anyon, Jean* (1979). Ideology and United States history textbooks. *Harvard Educational Review* 49 (November), 361–86.
3. *Barrow, Clyde W.* (1990). *Universities and the Capitalist State: Corporate Liberalism and the Reconstruction of American Higher Education, 1894–1928.* Madison: University of Wisconsin Press.
4. *Becker, William E., & Lewis, Darrell R., eds.* (1993). *Higher Education and Economic Growth.* Boston: Kluwer.
5. *Berg, Ivar* assisted by *Gorelick, Sherry.* (1970). *Education and Jobs: The Great Training Robbery.* New York: Praeger. Updated Percheron Press, 2003. Clinton Corners, N.Y.
6. *Berliner, David C.* (2001 January 28). Our Schools vs. theirs; averages that hide the true extremes. *Washington Post*, p. B3.
7. *Berliner, David C., & Biddle, Bruce J.* (1995). *The Manufactured Crisis: Myth, Fraud, and the Attack on America's Public Schools.* Reading: Addison-Wesley.
8. *Birch, Herbert G., & Gussow, Joan Dye* (1970). *Disadvantaged Children: Health, Nutrition and School Failure.* New York: Harcourt Brace Jovanovich.
9. *Bok, Derek* (2003). *Universities in the Marketplace: the Commercialization of Higher Education.* Princeton: Princeton University Press.
10. *Brantlinger, Ellen* (2003). *Dividing Classes: How the Middle Class Negotiates and Rationalizes School Advantage.* New York: RoutledgeFalmer.
11. *Brint, Steven* (Ed.) (2002). *The Future of the City of Intellect: The Changing American University.* Stanford: Stanford University Press.
12. *Carrier, James G.* (1986). *Disability, Social Class and the Construction of Inequality in American Education.* Westport: Greenwood Press.
13. *Chait, Richard* (1991). The academic revolution' revisited. In Steven Brint (ed). *The Future of the City of Intellect: The Changing American University.* Stanford: Stanford University Press.
14. *Clark, Burton R.* (1987). *The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds.* Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
15. *Collins, Randall* (1979). *The Credential Society.* New York: Academic Press.
16. *deLone, Richard H.* (1979). *Small Futures: Children, Inequality, and the Limits of Liberal Reform.* Report for the Carnegie Council on Children. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
17. *Dickson, David* (1984). *The New Politics of Science.* New York: Pantheon.
18. *Elliott, Scott* (2000). Charter schools: the education experiment. *Dayton Daily News*, p. A1.
19. *Fitzgerald, Frances* (1979). *America Revised: History Textbooks in America.* Boston: Little, Brown.
20. *Gagnon, Paul* (1988). Why study history? *The Atlantic Monthly* 262 (November), 43–66.
21. *Hacker, Andrew* (1981). The shame of professional schools. *Harper's* 263 (October), 22–28.
22. *Havighurst, Robert J.* (1964). *The Public Schools of Chicago: A Survey Report.* Chicago: Board of Education.
23. *Havighurst, Robert J., Bowman, Paul H., Hiddle, Gordon P., Matthews, Charles V., and Pierce, James V.* (1962). *Growing Up in River City.* New York: John Wiley & Sons.



24. *Herriott, Robert E., & St John, Nancy Hoyt* (1966). *Social Class and the Urban School*. New York: John Wiley & Sons.
25. *Iyengar, Shanto* (1991). *Is Anyone Responsible? How Television Frames Political News*. Chicago: University of Chicago Press.
26. *Jencks, Christopher, & Reisman, David* (1968). *The Academic Revolution*. Garden City: Doubleday.
27. *Kohn, Alfie* (2002, November 6). The dangerous myth of grade inflation. *The Chronicle of Higher Education* 49, No. 11, Second Section, 7.
28. *Krueger, Alan B.* (2000, April 27). Children smart enough to get into elite schools may not need to bother. *New York Times*, p. C 2.
29. *Loewen, James W.* (1996). *Lies My Teacher Told Me: Everything Your American History Textbook Got Wrong*. New York: Touchstone.
30. *Manning, Carol A.* (1998). Air Traffic control specialist field training programs, 1981–1992. In Dana Broach (Ed.). *Recovery of the Air Traffic Control Specialist Workforce, 1981–1992: Report No. DOT/FAA/AM 98/23*, chap. 4, p. 26. Washington: Federal Aviation Administration.
31. *Manski, Charles F.* (1992–1993). Income and higher education. *Focus* 14, No. 3, 14–19.
32. *Mercer, Jane R.* (1973). *Labeling the Mentally Retarded*. Berkeley: University of California Press.
33. *Miller, D. W.* (2001, March 2). Scholars say high-stakes tests deserve a failing grade. *Chronicle of Higher Education*, 47, No. 25, pp. 14–16.
34. National Center for Public Policy and Higher Education (2000). *Measuring Up 2000: The State-by-State Report Card for Higher Education*. San Jose, CA.
35. *Olnick, Michael R., & Crouse, James* (1979). The IQ meritocracy reconsidered: cognitive skill and adult success in the United States. *American Journal of Education* 88 (November), 1–31.
36. *Pascarella, Ernest T., & Terenzini, Patrick T.* (1991). *How College Affects Students: Findings and Insights from Twenty Years of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.
37. *Persell, Caroline Hodges* (1977). *Education Inequality: A Theoretical and Empirical Synthesis*. New York: Free Press.
38. *Press, Eyal, & Washburn, Jennifer* (2000). The kept university. *The Atlantic Monthly*, 39–54.
39. *Rauh, Morton A.* (1969). *The Trusteeship of Colleges and Universities*. New York: McGraw-Hill.
40. *Ravitch, Diane* (1995). *National Standards in American Education*. Washington: The Brookings Institution.
41. *Ravitch, Diane* (2000). *Left Back: A Century of Failed School Reform*. New York: Simon and Schuster.
42. *Ravitch, Diane, & Viteritti, Joseph P.* (Eds.). (1997). *New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education*. New Haven: Yale University Press.
43. *Rossides, Daniel W.* (1987). Knee-jerk formalism: the higher education reports. *The Journal of Higher Education* 58 (July/August), 404–429.
44. *Rossides, Daniel W.* (1997). *Social Stratification: The Interplay of Class, Race, and Gender* (2nd ed.). Upper Saddle River: Prentice Hall.
45. *Sacks, Peter* (2001 June 8). How admissions tests hinder access to graduate and professional schools. *Chronicle of Higher Education* 47, No. 39, p. B11.
46. *Schmidt, Jeff.* (2000). *Disciplined Minds: A Critical Look at Salaried Professionals and the Soul-Battering System that Shapes Their Lives*. Boulder: Rowman & Littlefield.



47. *Selingo, Jefferey* (2003). The disappearing state in public higher education. *The Chronicle of Higher Education*, Vol. 49, No. 25 (February 28, 2003), A22.
48. *Sexton, Patricia Cayo* (1961). *Education and Income*. New York: Viking Press.
49. *Slaughter, Sheila* (1990). *The Higher Learning and High Technology: Dynamics of Education Policy Formation*. Albany: State University of New York Press.
50. *Slaughter, Sheila* (2002). The political economy of curriculum-making in American universities. In Steven Brint (Ed.). *The Future of the City of Intellect: The Changing American University*. Stanford: Stanford University Press.
51. *Slaughter, Sheila, & Leslie, L.L.* (1997). *Academic Capitalism: Politics, Policies, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
52. *Trent, James W.* (1994). *Inventing the Feeble Mind: A History of Mental Retardation in the United States*. Berkeley: University of California Press.
53. U.S. Census Bureau (2001, June). School enrollment in the United States — social and economic characteristics of students, October 2000. *Current Population Reports, Series P-20, No. 533, Table 14*. Washington: U. S. Government Printing Office.
54. *Useem, Michael, & Miller, S. M.* (1977). The upper class in higher education. *Social Policy* 7 (January–February), 28–31.
55. *Winter, Greg* (2002, December 28). More schools rely on tests, but big study raises doubts. *New York Times*, A1.
56. *Wyatt, Edward* (2000 October 19). Union study finds for-profit schools no better. *New York Times*, A16.
57. *Zimmerman, Jonathan* (2002). *Whose America? Culture Wars in the Public Schools*. Cambridge: Harvard University Press.