



Уильям Смит, Чарльз Лустхаус
(Университет Макгил)

СВЯЗЬ МЕЖДУ РАВЕНСТВОМ И КАЧЕСТВОМ В ОБРАЗОВАНИИ¹

L.A. Valverde [35] утверждает, что общество и деятели образования считают трудным, если не сказать невозможным, одновременно предоставить высококачественное образование большинству молодых людей и обеспечить равные возможности для учащихся, представляющих этнические и расовые меньшинства. В данной статье мы исследуем парадокс, который состоит в том, что школы должны добиваться и равенства, и качества, но они не могут достигать этих двух целей одновременно. Мы утверждаем, что явное противопоставление равенства и качества проистекает из взаимоисключающих определений, скрывающих истинные отношения между этими двумя понятиями. Отказываясь от этих определений, мы предлагаем модель, в которой равенство и качество не только совместимы, но и взаимно поддерживают и усиливают друг друга.

Образовательная политика развивается через сложный процесс приспособления к конкурирующим потребностям в образовательных услугах. Эти конкурирующие потребности отражают различное видение общества и целей обучения. В данном контексте школы становятся «символическим полем битвы... окончательным испытанием государственной политики, подвергаящим проверке наше видение общественных целей» [24. Р. 2]. Мы ожидаем, что школы будут хороши и одинаково доступны всем. Такая цель кажется изначально противоречивой. L. Savage описывает этот парадокс следующим образом:

«Одним из основных вызовов в образовании сегодня является создание школьной системы, которая одновременно была бы высокого качества и одинаково доступна всем. Однако считается, что деятелям образования надо сделать выбор между качеством и доступностью и что основная проблема образовательной политики состоит в том, чтобы разрешить этот конфликт» [29. Р. 9].

¹ William J. Smith, Charles Lusthaus. The Nexus of Equality and Quality in Education: A Framework for Debate // Canadian Journal of Education. 1995. V. 20. N 3. PP. 378–391.

Пер. с англ. Е. Фруминой. Авторы статьи являются сотрудниками педагогического факультета Университета Макгил: Уильям Смит — исследовательской лаборатории образовательной политики, Чарльз Лустхаус — департамента администрирования и политики в образовании.



В такой парадигме люди воспринимают качество и доступность как противоположности на разных концах континуума. Двигаться в сторону одной цели означает отходить от другой. И если достигается одна, то это делается за счет другой.

Мы ассоциируем понятие «равенство возможностей» с образовательной политикой, обеспечивающей компенсаторное и специальное образование для учащихся, имеющих проблемы с учебой по той или иной причине, будь то экономический уровень семьи, социальная принадлежность, раса, инвалидность или пол. И, наоборот, мы связываем понятие «качество» с образованием учащихся, представляющих значительную часть общества — особенно тех, кто проявляет «исключительные способности». В ситуации наличия обратной линейной зависимости между качеством и равенством возможностей приверженцы обеих этих целей соревнуются друг с другом за получение скудных ресурсов в споре, который мы назвали спором «E-Quality». («E-Quality» в переводе на русский язык означает «равенство». «Quality» означает «качество». Авторское написание этого слова по-английски указывает на то, что качество — составная часть равенства. — *Прим. переводчика*)

По мере того как сложные вопросы сводятся к лозунгам, спор часто сводится к требованию того, чтобы во имя равенства школы принимали всех учащихся, в то время как призыв к качеству относится к специализированным классам, программам и школам для одаренных детей.

Цель данной статьи состоит в том, чтобы прояснить позиции участников этого спора через рассмотрение понятий равенства и качества. В частности, мы надеемся разрешить противоречие между данными понятиями как целями образования. Статья состоит из трех частей. В первых двух мы обсуждаем понятия равенства и качества с тем, чтобы осмыслить обе части парадокса. В третьей части мы предлагаем синтез этих двух понятий и, на наш взгляд, разрешение данного парадокса.

Понятие равенства старо как мир, но, несмотря на его универсальную привлекательность, равенство остается «недостижимым идеалом». По мнению J.R. Lucas, «равенство — большая политическая проблема нашего времени... Спрос на равенство пронизывает все наши политические рассуждения. Мы не совсем понимаем, что это такое... но мы уверены, что независимо от того, что это такое, мы хотим равенства» [17. Р. 296]. Само понятие равенства уже есть парадокс. Мы часто утверждаем, что все люди равны, но, однако, мы понимаем, что люди фактически не равны. По утверждению J.H. Bilts, «каждый человек наследует от своих предков их положительные и отрицательные черты, и в большой степени на него влияют социальные условия (образование, семейное окружение и т.д.), которые предоставляет ему судьба» [2. Р. 309].

Когда правительство пытается дать определение понятию равенства в законах, оно больше не занимается философскими раз-

Понятие
равенства



мышлениями, поскольку его обсуждения приводят к формулированию прав и обязанностей, которые защищаются в судебном порядке. Правовое равенство, однако, не означает одинакового отношения ко всем, а означает, что различия между группами, проводимые через законы, соответствуют приемлемым целям общества.

Равенство часто является полем риторических и идеологических битв, где сталкиваются интересы большинства и меньшинства, где права отдельного человека вынуждены конкурировать с правами групп. Таким образом, равенство можно описать как различные формы распределенной справедливости, которая, согласно J. Rawls [26], должна отвечать принципам равенства граждан и равных возможностей. Равенство граждан предполагает, что, хотя люди могут обладать различными качествами и в этом смысле быть неравными, они равны в смысле своей важности и полезности. Равенство возможностей распространяется на такие понятия, как свобода использовать свои природные способности и перераспределение социальных и экономических благ.

Современные авторы часто обсуждают понятие равенства через понятия «честная игра», или *процедурное равенство*, и «справедливая доля», или *реальное равенство*. По J. Vickers [36], правила «честной игры» направлены на устранение внешних барьеров с тем, чтобы предоставить людям равные возможности соревноваться в «жизненной гонке». D. Gibson считает, что «честная игра» допускает несколько трактовок: применяемая выборочно, модель «честной игры» представляет собой суровую и несимпатичную форму ярко выраженного индивидуализма; применяемая повсеместно, она несет в себе значительную меру гуманизма [7. Р. 63].

J. Vickers [36] описывает «справедливую долю» как более затратную по сравнению с моделью «честной игры» форму равенства, которая способствует коллективному благосостоянию всех членов сообщества, независимо от их способности конкурировать в «жизненной гонке». Если этот принцип не соблюдается, то те, у кого заведомо нет преимуществ, отстанут, если вообще смогут закончить эту гонку. Как сказал A.F. Bayefsky, «свободен участвовать, рожден проиграть» [1. Р. 5].

В школьном контексте о равенстве часто говорят как о равенстве образовательных возможностей (РОО). Это понятие развивалось на протяжении многих лет, и разные исследователи интерпретировали его по-разному [4]. Проблематика РОО начинается с рассмотрения схожих черт и различий детей, поступающих в школу. Они отражают внутренние факторы, такие как интерес, внешние факторы — социально-экономический статус и культурные ценности, — а также взаимодействие между этими двумя множествами факторов. Неравенство может возникать из неправильного отношения к схожим чертам и различиям между учащимися; а также когда мы строим обучение на основе факторов, не адекватных школьному контексту, или не можем обучать с учетом адекватных школе факторов. Например, РОО нарушается, когда детей делят по цвету кожи (неадекватный



фактор) или когда не помогают ребенку, который не получает поддержки дома (адекватный фактор).

Реализацию РОО можно проанализировать в терминах вклада, процесса и результата [34]. Вклад — это «сырье» образовательного процесса (например, человеческие ресурсы). Процесс включает то, что происходит с учениками в школе (например, как учителя обращаются с учениками). Взаимодействие вклада и процесса дает результат (например, учебные достижения). J. Murphy [22] утверждает, что новая трактовка понятия равенства образовательных возможностей акцентирует доступ к обучению, что означает обеспечение равенства через вклады, а не через процесс или результаты.

В большинстве случаев литература по равным образовательным возможностям исходит из того, что успех учащихся в школе должен зависеть от способностей и усилий, а не от социального положения и благосостояния. Существуют различные мнения относительно того, в какой мере школа должна компенсировать социальное неравенство: от неоконсервативной позиции, предусматривающей защиту основных прав, до социально-демократической позиции, подразумевающей перераспределение экономических благ [28]. Подобное расхождение позиций существует и относительно средств достижения обозначенных целей, и относительно того, достижимо ли равенство вообще и можно ли его максимизировать, и по вопросу, работать ли с разными (по тем или иным характеристикам) учащимися в группе или по отдельности. Данное противостояние M. Minov [21] описывает как «дилемму различий».

Равенство образовательных возможностей, следовательно, нацелено на уменьшение, если не на устранение, препятствий для получения образования представителями меньшинств. В отношении упомянутых терминов также существуют расхождения трактовок [23] и они требуют пояснения. В контексте данной дискуссии препятствия для получения образования относятся к условиям, мешающим учащимся извлекать пользу из образовательного опыта. Под меньшинством подразумевается определенная часть общества, которая характеризуется наличием меньшей власти, к которой нередко относятся недоброжелательно и которая часто, но не всегда, малочисленна по сравнению с доминирующей (многочисленной) группой.

Как правило, в реальной жизни препятствия к получению образования проистекают из социальных и экономических факторов. Но такое узкое рассмотрение приводит к суждению, что не все меньшинства сталкиваются с препятствиями к получению образования и не каждому представителю группы, испытывающей препятствия, нужна специальная помощь. Политика равных образовательных возможностей должна учитывать тех, кто не является представителем таких групп, но кому нужна помощь.

Учащиеся-инвалиды образуют одну из групп, которые не имеют равного с другими детьми доступа к образовательным возможностям. Эти учащиеся, подобно учащимся — представителям меньшинств, были маргинализированы или выброшены образовательной системой.



Равенство для этих учащихся началось с права доступа к государственной образовательной системе. Как только они попадают в систему, акцент в обеспечении РОО смещается на место в этой системе и на образовательный процесс. В настоящий момент проблема РОО для них формулируется в терминах равного права на получение соответствующего образования в обычной системе образования вместе со сверстниками.

Политические дискуссии об образовании учащихся-инвалидов включают обсуждение понятия равенства, рассмотренного выше, а также более широкого контекста проблемы равенства. Некоторые считают, что равенство для учащихся-инвалидов обеспечивается отдельной системой специального образования. Другие считают, что равенство достигается интегрированием этих учащихся в обычную систему образования. Интеграции противостоят также и те, кто боится, что это может принести вред здоровым детям. Они считают, что внимание и ресурсы, в большом количестве затрачиваемые — а некоторые сказали бы: напрасно растрачиваемые — на учащихся-инвалидов, снижают качество образования для других детей.

Понятие качества

Дать определение понятию качества так же сложно, как и дать определение понятию равенства. Краткий оксфордский словарь английского языка 1975 г. дает следующее определение качества: «Природа, вид, характер (чего-то); степень превосходства, которой обладает вещь» (V. 2. P. 1724). Он определяет «превосходство» как обладание хорошими качествами в необычно высокой степени» (V. 1. P. 695), где «превосходить» означает «превосходить по хорошим качествам или превосходить других» (V. 1. P. 695). Если мы рассматриваем образование как систему вклад–процесс–результат, мы можем размышлять о превосходных ресурсах (например, учителя), превосходных процессах (например, обучение в классе) и превосходных продуктах (например, учебные достижения учеников). Согласно словарю такая концептуализация, однако, немедленно ставит вопрос: превосходно относительно чего или кого?

К.А. Strike участвует в дискуссии о качестве, исследуя смысл понятия качества применительно к таким терминам, используемым в тестировании, как «тестирование, основанное на норме» и «критериально ориентированное тестирование». В определении тестирования, основанного на норме, качество выполнения тестов оценивается относительно определенной меры качества (как правило, средней по группе). В таком случае качество — это «высокие показатели» по сравнению со средним показателем. Следовательно, только небольшое количество школ или учащихся может находиться на высоком уровне. К.А. Strike формулирует это следующим образом: «То, что только некоторые могут достичь высокого уровня, справедливо по той же самой причине, что не все могут быть выше среднего уровня» [33. P. 40]. Прежде чем применять такой подход, необходимо сначала выделить референтную группу для нормирования теста. Будут ли это школы в Канаде, в Северной Америке, в других



странах мира? Будет ли референтная группа включать все школы или только государственные?

Альтернативный подход состоит в том, чтобы определить качество по некоторому изначально заданному критерию (или критериям), который, по крайней мере теоретически, достижим для всех или большинства школ. Понятно, что можно установить достаточно высокий критерий — так, что немногие смогут ему соответствовать, — или достаточно низкий критерий, ему смогут соответствовать все. Как правило, критерии определяются с позиций целей (стандартов) обучения. Так, например, если людей обучают пользоваться каким-либо оборудованием, качество можно определять относительно достижения этой цели. Учитывая сложные цели государственного образования, определение такого рода стандартов — очень сложное дело.

В то время как подход, ориентированный на норму, опирается на соответствие относительно стандарту, критериально ориентированный подход нацелен на соответствие некоторому абсолютному стандарту. В обоих подходах мы сталкиваемся с двумя основополагающими вопросами: каковы цели образования и в чем состоит содержание качества, независимо от того, будет ли мера относительной или абсолютной? Согласно F. Wirt, D.E. Mitchel и C. Marshal, «история образования есть поиск качества, будь то содержание образования, методы преподавания, обучение учителей и администраторов или другие атрибуты профессиональной модели образования» [39. Р. 274]. При наличии многообразия пересекающихся и иногда противоречивых целей образования этот поиск весьма нелегок.

Доклад ОЭСР «Школы и качество» описывает эту дилемму следующим образом: «Несмотря на стремление к простоте, приходится признать, что определение качества опирается на два неоднозначных предположения. Первое состоит в том, что, несмотря на всю сложность, в основе образовательной системы лежит набор относительно ясных и непротиворечивых целей, которые позволяют оценить, достигнуто ли качество. Второе состоит в том, что все эти цели адекватны для стран ОЭСР, несмотря на многообразие традиций и культур. Естественно предположить, что образовательные усовершенствования достигаются через стандартную модель или план, который можно реализовать «сверху»» (цит. по [6. Р. 61]).

В Канаде нет национального доклада и даже нет королевской комиссии, которая бы занималась объединением образовательного сообщества и общественности вокруг решения вопросов качества образования. И это не удивительно, учитывая устранение федерального правительства от политики образования в Канаде. Главные события происходят на уровне провинции, при этом большинство политических дискуссий, стимулирующих реформу в Канаде, приходит из Соединенных Штатов [37].

В Соединенных Штатах движение за реформу зачастую описывается в терминах успешных «волн реформы» [18]. Первая волна исходила из предположения о том, что главные проблемы образования в стране обусловлены низкими школьными стандартами и плохим



преподаванием. Расширение масштабов тестирования и введение стандартов были выбраны в качестве основных средств решения проблем содержания образования. Неудивительно, что качество определялось по результатам тестов, основанных на норме. Согласно Н. Howe, такой подход был в упрощенном виде представлен средствами массовой информации и был принят общественностью, которая решила, что «если показатели идут вверх, то со школами все в порядке; если они идут вниз, то школы теряют качество» [14. Р. 200].

Вторая волна реформ была почти зеркальным отражением первой. По утверждению Е.М. Hanson, «если первая волна выбрала учителей в качестве проблемы, то вторая волна выбрала их в качестве решения проблемы» [12. Р. 34]. Модели реструктуризации школ с акцентом на управление школой и на усиление роли учителей стали основным моментом второй волны реформ.

По мере того как волны реформ прибывали и убывали, J.I. Goodlad систематически размышлял и писал о качестве образования, что видно в следующем отрывке из книги «Место, называемое школой»: «Чтобы улучшить качество школьного образования, нам необходимо вовлекать учащихся в мышление, знакомить с понятиями, а не просто с фактами, создавать ситуации, которые бы пробуждали и стимулировали любознательность, развивать в учащихся стремление соответствовать своим собственным стандартам, учить ценить совместную с другими работу и задумываться о том, какие черты характера формируются в школе» [10. Р. 244].

Из работ J.I. Goodlad [10, 11] и других авторов видно, что качество более неуловимо, чем любые показатели, измеряемые стандартизированными тестами.

Современные работы по качеству образования делают акцент на характеристиках учебного процесса. Они используют принципы всестороннего менеджмента качества (total quality management) Эдварда Деминга [3]. При таком видении качества образования учащийся выступает как в роли потребителя, так и в роли производителя, и обе эти роли участвуют в его интеллектуальном, личностном и социальном развитии. Педагогам необходимо исследовать целый ряд воздействий, которые оказывает современная практика оценивания на способность учащихся учиться и развиваться. Данная парадигма признает, что потенциал для успеха и для неудачи намного более тесно связан с процессами, являющимися частью системы (института), чем с действиями индивидуумов. Ответственность лидеров образования заключается в том, чтобы обеспечить такую институциональную среду, в которой происходит непрерывное совершенствование, то есть повышается качество образования.

Такое понимание качества образования (непрерывное совершенствование) существенно отличается от определения качества образования с точки зрения конкурентного превосходства, измеряемого показателями теста, основанного на норме. W. Glasser отмечает: «Дать полное определение качеству трудно. Оно, несомненно, должно включать такой аспект, как полезность в реальном мире. Эта



полезность не должна сводиться к утилитарности. Польза может быть эстетической или духовной или еще какой-то, но она никогда не будет бессмыслицей. Мы хотим развить в учащихся навыки активного участия в обществе, научить их с энтузиазмом относиться к учебе, хотим, чтобы они понимали, как учеба может быть полезна для них в будущем» [8. РР. 692, 694].

Такое представление — не утопия и отрыв от реальности; напротив, оно позволяет найти место школе в реальном мире.

Как было показано выше, понятия «качество» и «равенство» трудно-определимы и разные специалисты дают разные определения. Суммируя сказанное выше, можно сказать, что равенство и справедливость включают понятия равенства по процедуре и по содержанию. В контексте государственного образования равенством называют равные образовательные возможности. Равенство образовательных возможностей означает учет как схожести, так и различий между учащимися и обеспечение через различные вклады, процессы и результаты соответствующего образования всем учащимся. Равенство образовательных возможностей предполагает уменьшение или устранение препятствий, стоящих на пути представителей меньшинств в получении образования. Препятствия вызываются внутренними и внешними факторами, такими как цвет кожи или социально-экономические условия. Под меньшинствами имеются в виду этнические и культурные сообщества, группы населения с низкими доходами, учащиеся-инвалиды.

Качество обычно понимается как достижение или как превосходство, определенное на основе некоторой меры. В образовании это представление трансформировалось в идею превосходящих вкладов, процессов и результатов. Описание меры подразумевает точку отсчета или шкалу, абсолютные или относительные. Мы видим, что превосходство стало ключевым словом движения за реформы. Сначала (а для многих и до сих пор) качество измерялось показателями тестов (обычно это стандартизированные тесты достижений, используемые для сравнения школы или школьной системы или некой группы, относительно которой этот тест нормировался). Сегодня понятие качества имеет более широкий смысл, который включает не только измеряемые, но и не измеряемые результаты образования, а также процесс, при помощи которого происходит образование.

Как уже упоминалось в начале данной статьи, участники современных дискуссий представляют качество и равенство так, как если бы они были обратным образом связаны между собой, когда движение навстречу одному обязательно означает движение от другого. Такое противопоставление стало основой стратегий исключения отдельных групп из общей системы образования и разделения учащихся на различные школы по способностям. Эволюция образовательной политики в отношении учащихся-инвалидов отражает эти три варианта.

Синтез
равенства
и качества



Защита системы специального образования и разделения на группы по способностям исходит из линейной концепции равенства и качества. При этом некоторые утверждают, что такого рода практика приносит пользу всем учащимся, другие считают, что подобные заявления маскируют «тайные цели» обеспечения благополучия для наиболее способных. Согласно J. Cummins, «в демократическом обществе противоречия между заявлениями о равенстве и реальностью доминирования скрыты» [5. Р. 25].

Критики обеспечения качества через выделение «наиболее способных» учащихся указывают на вредные последствия такой политики для учащихся, находящихся в менее благоприятных условиях для обучения. Фактически эти критики не выступают против качества, они выступают против понимания качества как чего-то исключительного. Они утверждают, что критерии для определения качества, основанные на норме, несут в себе идею исключения, поскольку только те, кто находится существенно выше среднего показателя, могут достичь стандарта качества. Они утверждают, что стандарты качества должны распространяться на всех учащихся. Р.А. McCollum и С.Л. Walker, в частности, пишут: «Широкомасштабные реформы, которые намеренно или по ошибке сваливают все группы учащихся в кучу, приведут к неадекватным последствиям для учащихся с отличными от общей массы лингвистическими, культурными характеристиками и способностями... Необходимо направить внимание на разнообразие наших школ и признать, что превосходство может быть в разнообразии. Долгосрочные последствия одномерной политики, которые игнорирует общество, все больше становящееся плюралистическим, предполагают, что мы движемся к будущему, значительно отличающемуся от того, которое описано в книге «Америка 2000». Возможно, истинному стремлению к превосходству способствовало бы более внимательное отношение к потребностям всех учащихся, а не стремление к тому, чтобы мы были «на первом месте»» [20. РР. 191–192].

Непримиримые противоречия сторонников равенства и качества возникают не из противопоставления равенства и качества как ценностей, а из различия социально-политических представлений об обществе.

По одну сторону находятся те, кто преследует неоконсервативные цели, то есть ценности максимальной личной свободы, конкуренции, самодостаточности, минимального вмешательства государства и процедурного равенства. По другую сторону — те, кто выдвигает социально-демократические цели, то есть равенство по содержанию, сотрудничество, ответственность сообщества и принятие или, скорее, желание вмешательства государства в достижение этих целей. В умеренном виде каждое направление стремится к «уравновешенному игровому полю» для всех, и различия между этими направлениями становятся нечеткими. В своей экстремальной форме неоконсервативные силы отстаивают социальный дарвинизм, а социально-демократические цели — социализм. Серый цвет



заменяется контрастными черным и белым цветами. G.A. Marcoulides и R.H. Неск описывают влияние этого конфликта на образование следующим образом:

«В основе дилеммы, с которой сталкиваются в попытке соединить качество и превосходство, лежит основное противоречие американского образования: рассматривать ли образование как инструмент развития человека или как инструмент селективной мобильности» [19. Р. 307].

Не случайно расцвет неоконсерватизма и отстаивание главенства качества над равенством пришлось на период экономического спада. В период экономического роста политики более склонны к обеспечению равенства или, по крайней мере, готовы выделить на это дополнительные средства. В трудные времена такие требования скорее всего будут восприниматься как борьба за ресурсы. Поскольку эгоизм не очень популярен, то риторика реформ предпочитает использовать качество как символ своих целей.

Когда эклектический взгляд на качество (то есть непрерывное обучение для всех, предложенное J.I. Goodlad [10, 11], W. Glasser [9], L.W. Lezotte [16]) замещает понятие качества, связанное со стандартизированными тестами достижения, то противопоставление качества и равенства становится не столь заметным или исчезает совсем. Такой анализ подводит нас к тому, что равенство и качество связаны между собой более сложными отношениями, чем обратная зависимость (рис. 1).

Используя такой подход, можно двигаться в сторону качества и равенства или в противоположную от них сторону, при этом не обязательно стремиться только к одной из ценностей или отходить только от одной из них. Другими словами, равенство требует ответа на вопрос «равенство для чего?», а качество требует ответа на вопрос «превосходство для кого?». При ответах на эти вопросы возникают четыре типа отношений между равенством и качеством. Образовательную политику можно отнести к одному из этих типов в зависимости от того, как она обеспечивает равенство и качество.

Рис. 1

Связь равенства и качества

	<i>Качество</i>	
<i>Равенство</i>	<i>высокое</i>	<i>низкое</i>
<i>высокое</i>	III	IV
<i>низкое</i>	I	II

Политика 1-го типа уделяет мало внимания равенству и мало внимания качеству. Трудно себе представить специалистов, отстаивающих такую политику, но на практике они существуют. Например,



школьный совет может разделить учащихся на два потока или на две программы и фактически закрыть доступ отдельным группам учащихся к определенным типам обучения. Политики могут считать, что они предоставляют качественные услуги одному из потоков или обоим потокам, но фактически они предоставляют посредственное качество обучения обоим потокам.

Политика 2-го типа стремится повысить качество за счет равенства и исключает тех, кто не достигает или не может достичь стандартов, используемых для определения качества. Мы делаем это, например, когда создаем альтернативные школы или школы-магниты, предоставляем этим школам исключительные ресурсы и затем ограничиваем доступ туда тем учащимся, кто не соответствует заранее установленным академическим требованиям и не может платить за внешкольные занятия.

Следуя политике 3-го типа, мы стремимся достичь равенства за счет качества и учить всех учащихся безотносительно каких-либо стандартов качества. Такой подход типичен для ситуаций, когда мы «вбрасываем» учащихся-инвалидов или школьников, имеющих трудности в обучении, в обычный класс без какой-либо поддержки.

Интересно понять, возможно ли вообще, и если да, то в какой форме, применить политику 4-го типа, то есть политику, которая основывается как на качестве, так и на равенстве. В таком случае мы должны предоставить качественное образование всем учащимся, как это обсуждается ниже.

Проделанный анализ показывает, что противоречие между равенством и качеством есть результат выбора определений, используемых для каждого понятия. Если допустить, что каждое понятие может иметь несколько определений, то конфликт между равенством и качеством можно рассматривать как результат, а не как причину спора. Если качество определять по высоким показателям нормированных тестов, невозможно обеспечить равенство образовательных возможностей для всех учащихся. Можно как-то обеспечить равенство по процедуре, но не равенство по существу. Если же стремиться к равенству по существу, то надо пожертвовать нормированным стандартом качества. Такое противоречие может быть уменьшено при использовании критериального определения качества. Однако полностью данное противоречие может быть снято только когда качество определяется как непрерывное совершенствование.

Анализ также высветил тот факт, что идея качества была «приватизирована» одной стороной в социально-политическом споре. Реальная цель этой стороны может быть лучше представлена как «качество для моей группы, а не для твоей». Многие полагают, что такая позиция отражает очевидный предрассудок и использует школы для поддержания классового доминирования [31].

Политика 4-го типа, которую мы называли политикой соединения качества и равенства (E-Quality), не только желанна, но и достижима. Образование, в котором сочетается качество и равенство, не означает одинакового по форме или по содержанию образования



для всех учащихся. Не все учащиеся нуждаются в том, чтобы изучать одно и то же, или хотят изучать одно и то же, тем более что у всех разные устремления в личном, учебном и профессиональном планах. Образование, сочетающее качество и равенство, возникает, когда разнообразие программ и методов преподавания принимается системой. Т.М. Skrtic считает, что разнообразие является проблемой только для школ, «основывающихся на стандартизации и, следовательно, организующих себя как учреждения, жестко ориентированные на превосходную подготовку учащихся к известному будущему». И наоборот — «разнообразие учащихся не есть трудность для организации, решающей проблемы. Это ее капитал, непрерывная неопределенность и, следовательно, движущая сила инновации, роста знаний и прогресса» [32. Р. 177].

Важно подчеркнуть, что внутришкольные взаимодействия, которые происходят между учащимися и между учащимися и взрослыми, представляют собой такое измерение равенства и качества, которое нельзя игнорировать. Эти взаимодействия являются критическим элементом в подготовке учащихся к жизни и работе в условиях глобальной экономики. R.B. Reich описывает важность сотрудничества в новом мире так: «В идеале навыки отдельных людей интегрируются в группе; такой коллективный потенциал для инноваций становится чем-то большим, чем простое сложение навыков. Через какое-то время, когда группа сработается через совместное решение проблем, они хорошо изучат способности друг друга. Они будут знать, как они могут помочь друг другу и как каждый может извлечь пользу из опыта других» [27. Р. 201].

Школы, работающие на основе объединения ценностей качества и равенства, поддерживают такие взаимодействия и тем самым усиливают и качество, и равенство. При таком взгляде на образование равенство и качество не просто совместимы — одно выступает условием существования другого.

Цель данной статьи заключалась в том, чтобы продвинуться в обсуждении важного вопроса современной политики о стремлении к качеству и равенству. Если быть точнее, мы пытались разрешить известный парадокс, состоящий в том, что школы должны обеспечивать как равенство, так и качество, но не могут реализовывать обе цели одновременно. Для решения этой задачи мы предложили модель, показывающую, что отношения между равенством и качеством матричные, а не линейные, и что эти отношения можно представить как четыре типа политики. Используя данную модель, мы показали, что явная несовместимость этих двух целей проистекает из принятия взаимоисключающих определений, согласно которым о качестве судят на основании нормы. Такое определение порождает «непримиримые различия» между двумя понятиями.

Когда качество понимается как непрерывное совершенствование для всех учащихся, непримиримость разрешается. Тогда возможно не только одновременно заботиться и о качестве, и о равенстве.

Выводы



Такой подход составляет суть совершенствования школ в постиндустриальную эпоху. Т.Е. Schaefer [30] считает, что нет качества без равенства, а равенство без качества теряет смысл. Равенство и качество фактически дополняют друг друга в глобальном видении государственного образования и усиливают друг друга. «Если высокие стандарты считать одним из аспектов превосходства, а разнообразие — одним из аспектов равенства, то превосходство и равенство дополняют друг друга. Именно такое сочетание характеристик приводит к тому, что образование вызывает уважение. Ни превосходство само по себе со своей политикой исключения, ни равенство само по себе со своей политикой включения не достаточны для того, чтобы вызывать уважение к образованию. Превосходство без стремления к равенству может привести к высокомерию. А равенство без стремления к превосходству может привести к посредственности. Поскольку превосходство, равенство и качество дополняют друг друга и обеспечивают общее благо, то непонятно, почему их надо противопоставлять друг другу», пишет С.V. Willie [38. Р. 205].

Достижение одновременно качества и равенства требует новых подходов. Н.С. Haywood, S. Burns, R. Arbitman-Smith и V.R. Declos утверждают, что «лозунг «Назад к основам» нужно заменить на лозунг «Вперед к основам», что подразумевает пересмотр определения того, что есть основа школьного обучения» [13. Р. 17]. Некоторые недавние исследования дают ответы на то, как развивать такие школы равенства и качества, но, конечно, это не все ответы, которые могут быть. Мы с большей степенью вероятности сможем найти эти ответы, если начнем с идеи о том, что школы, объединяющие равенство и качество, не просто желанны, а могут иметь место.

Литература

1. Bayefsky A. F. Defining equality rights / A. F. Bayefsky, M. Eberts (Eds.) Equality rights and the Canadian Charter of Rights and Freedoms. Toronto: Carswell, 1985. PP. 1–79.
2. Blits J. H. Equality of opportunity and the problem of nature // Educational Theory. 1990. V. 40. PP. 309–319.
3. Bonstingl J. J. The quality revolution in education // Educational Leadership. 1992. V. 50. N 3. PP. 4–9.
4. Coleman J. S. The concept of equality of educational opportunity // Harvard Educational Review. 1968. V. 38. PP. 7–22.
5. Cummins J. Empowering minority students: A framework for intervention // Harvard Educational Review. 1986. V. 56. PP. 18–36.
6. Freeland J. Quality for what and quality for whom / J. Chapman, L. Angus, G. Burke (Eds.). Improving the quality of Australian schools. Hawthorn, Victoria: Australian Council for Educational Research. 1991. PP. 60–82.
7. Gibson D. The law of the Charter: Equality rights. Toronto: Carswell, 1990.
8. Glasser W. The quality school curriculum // Phi Delta Kappan. 1992. V. 73. PP. 690–694.
9. Glasser W. The quality school: Managing students without coercion (2nd ed.). New York: Harper Collins, 1992.
10. Goodlad J. I. A place called school: Prospects for the future. New York: McGraw-Hill, 1984.



11. *Goodlad J. I.* Teachers for our nation's schools. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
12. *Hanson E. M.* Educational restructuring in the USA: Movements of the 1980's // *Journal of Educational Administration*. 1991. V. 29. N 4. PP. 30–38.
13. *Haywood H. C., Burns S., Arbitman-Smith R., Delclos, V. R.* Forward to fundamentals: Learning the 4th R. // *Peabody Journal of Education*. 1983–1984. V. 61. N 3. PP. 16–35.
14. *Howe H., II.* Remarks on equity and excellence in education // *Harvard Educational Review*. 1987. V. 57. PP. 199–202.
15. *Hurn C. J.* The limits and possibilities of schooling: An introduction to the sociology of education (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon, 1985.
16. *Lezotte L. W.* Creating the total quality effective school. Okemos, MI: Effective Schools Products, 1992.
17. *Lucas J. R.* Against equality // *Philosophy*. 1965. V. 40. PP. 296–307.
18. *Lunenburg F. C.* The current educational reform movement: History, progress to date, and the future // *Education and Urban Society*. 1992. V. 25. 3–17.
19. *Marcoulides G. A., Heck R. H.* Educational policy issues for the 1990's: Balancing equity and excellence in implementing the reform agenda // *Urban Education*. 1990. V. 25. PP. 304–316.
20. *McCollum P. A., Walker C. L.* Minorities in America 2000 // *Education and Urban Society*. 1992. V. 24. PP. 178–195.
21. *Minow M.* Making all the difference: Inclusion, exclusion and American law. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1990.
22. *Murphy J.* Equity as student opportunity to learn // *Theory into Practice*. 1988. V. 27. PP. 145–151.
23. *Pallas A. M., Natriello G., McDill E. L.* The changing nature of the disadvantaged population: Current dimensions and future trends // *Educational Researcher*. 1989. V. 18. N 5. PP. 16–22.
24. *Paquette J. E.* Social purpose and schooling: Alternatives, agendas and issues. London: Falmer Press, 1991.
25. *Porter J.* The measure of Canadian society: Education, equality, and opportunity. Toronto: Gage, 1979.
26. *Rawls J.* A theory of justice. Cambridge: Harvard University Press, 1971.
27. *Reich R. B.* Preparing students for tomorrow's economic world / S. B. Bacharach (Ed.). Education reform: Making sense of it all. Boston: Allyn & Bacon, 1990. PP. 194–212.
28. *Salomone R. C.* Equal education under law: Legal rights and federal policy in the post-Brown era. New York: St. Martin's Press, 1986.
29. *Savage L.* Equality and excellence in educational discourse: The case of British Columbia // *Policy Explorations*. 1988. V. 3. N 3. PP. 9–18.
30. *Schaefer T. E.* One more time: How do you get both equality and excellence in education? // *Journal of Educational Thought*. 1990. N. 24. PP. 39–51.
31. *Shujaa M. J.* Education and schooling: You can have one without the other // *Urban Education*. 1993. N 2. PP. 328–351.
32. *Skrtic T. M.* The special education paradox: Equity as the way to excellence. *Harvard Educational Review*. 1991. V. 62. PP. 148–206.
33. *Strike K. A.* Is there conflict between equity and excellence? // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1985. N 7. PP. 409–416.
34. *Sutton R. E.* Equity and computers in the schools: A decade of research // *Review of Educational Research*. 1991. V. 61. PP. 475–503.



35. *Valverde L. A.* The coexistence of excellence and equality // *Education and Urban Society*. 1988. N 20. 315–318.
36. *Vickers J.* Major equality issues of the eighties // *Canadian Human Rights Yearbook*. 1983. V. 1. PP. 47–82.
37. *Wideen M. F.* School improvement in Canada // *Qualitative Studies in Education*. 1988. N 1. PP. 21–38.
38. *Willie C. V.* When excellence and equity complement each other // *Harvard Educational Review*. 1987. V. 57. PP. 205–207.
39. *Wirt F., Mitchell D. E., Marshall C.* Culture and education policy: Analyzing values in state policy systems // *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 1988. N 10. PP. 271–284.