

С Е Р И Я

Т Е О Р И Я

И П Р А К Т И К А

О Б Р А З О В А Н И Я

SCHOOLING

AMERICA

*How the Public Schools Meet
the Nation's Changing Needs*

PATRICIA ALBJERG GRAHAM

АМЕРИКА
ЗА ШКОЛЬНОЙ
ПАРТОЙ

*Как средние школы
отвечают меняющимся
потребностям нации*

ПАТРИЦИЯ АЛЬБЪЕРГ ГРЭМ

Перевод с английского
СЕРГЕЯ КАРПА



*Издательский дом
Высшей школы экономики*
МОСКВА, 2011

УДК 373.09(73)
ББК 74.24(7Coe)
Г91



ЕВРОПЕЙСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
В САНКТ-ПЕТЕРБУРГЕ



Подготовлено при участии Европейского университета в Санкт-Петербурге в рамках Программы «Развитие социальных исследований образования в России» и при финансовой поддержке Фонда Спенсера (Чикаго, США).

The edition is published with the support of the European University at St.-Petersburg within the framework of the Program “Promoting Social Studies of Education in Russia” and the funding from the Spencer Foundation (Chicago, USA).

Составитель серии

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Научный редактор

ДАНИИЛ АЛЕКСАНДРОВ

Дизайн серии

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Грэм, П. А.

Г91 Америка за школьной партой. Как средние школы отвечают меняющимся потребностям нации [Текст] / пер. с англ. С. Я. Карпа; коммент. С. А. Исаева; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2011. — 288 с. — (Теория и практика образования). — 1000 экз. — ISBN 978-5-7598-0831-2 (в пер.).

Книга Патриции Грэм, одного из самых известных лидеров образования США, бывшего декана Высшей педагогической школы Гарвардского университета и директора Национального института образования, рисует живую историю американского школьного образования XX века. Используя разнообразные источники, от научных трудов и официальных отчетов до историй из личного опыта, автор показывает, как менялась школа, отвечая на вызовы времени и на требования общества.

Книга адресована практикам и исследователям образования, тем, кто отвечает за разработку и проведение образовательной политики, а также всем интересующимся организацией и реформами образования.

УДК 373.09(73)
ББК 74.24(7Coe)

ISBN 978-5-7598-0831-2 (рус.) Copyright © 2005 by Patricia Albjerg Graham
ISBN 978-0-19-531584-4 (англ.) © Оформление. Издательский дом
Высшей школы экономики, 2011

СОДЕРЖАНИЕ

СЛОВА БЛАГОДАРНОСТИ	8
ВВЕДЕНИЕ	10
I. АССИМИЛЯЦИЯ: 1900–1920	15
АМЕРИКАНИЗАЦИЯ КАК АССИМИЛЯЦИЯ	18
СПЕЦИФИКА ЮГА	25
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ	29
РАСШИРЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ.....	34
ЭВОЛЮЦИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	42
ОТБОР ПОСРЕДСТВОМ ТЕСТИРОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД.....	52
II. АДАПТАЦИЯ: 1920–1954.....	58
ЛЮСИ СПРЕЙГ МИТЧЕЛЛ, ЭНТУЗИАСТ АДАПТАЦИИ	62
ШКОЛЫ, ОРИЕНТИРОВАННЫЕ НА ДЕТЕЙ	69
КАРЛТОН УОШБЕРН, СТОРОННИК «АДАПТАЦИИ» БЕСПЛАТНОЙ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ.....	74
ТЁРМАН И ТРИУМФ ТЕСТИРОВАНИЯ	78
СЕМЬ ОСНОВОПОЛАГАЮЩИХ ПРИНЦИПОВ И ИХ ПОСЛЕДСТВИЯ	82
ЖУРНАЛИСТЫ КРИТИКУЮТ ДЕЯТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАНИЯ	84
НОВАЯ ПРОГРАММА ДЛЯ МАСС	85
ПРОФЕССОРА ОПРЕДЕЛЯЮТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ПРИОРИТЕТЫ	87
ШКОЛЫ В ГЛАЗАХ ОБЩЕСТВЕННОГО МНЕНИЯ	94
АДАПТАЦИЯ К ЖИЗНИ КАК ЦЕЛЬ	96

III. ДОСТУП: 1954–1983	102
НЕДОСТАТОЧНАЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА	104
ШКОЛЫ ВНОВЬ ЗАВОЕВЫВАЮТ ВНИМАНИЕ ОБЩЕСТВА	108
ПРОГРЕСС ЗНАНИЙ У ОДАРЕННЫХ ДЕТЕЙ	111
ПОИСК ТАЛАНТОВ.....	114
ПУБЛИЧНЫЕ КРИТИКИ АТАКУЮТ ШКОЛУ	116
ДЕЯТЕЛИ ОБРАЗОВАНИЯ ПЫТАЮТСЯ ДОКАЗАТЬ СВОЮ ПРАВОТУ	121
ФИНАНСИРОВАНИЕ УСОВЕРШЕНСТВОВАННЫХ УЧЕБНЫХ ПРОГРАММ	125
НАУЧНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ: ПРИОРИТЕТ ПЕДАГОГИКИ ПЕРЕД ШКОЛЬНЫМ ОБУЧЕНИЕМ.....	129
ДЕСЕГРЕГАЦИЯ	131
ЗАКОН О НАЧАЛЬНОМ И СРЕДНЕМ ОБРАЗОВАНИИ (1965).....	136
НОВАЯ ПОЛИТИКА В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ	142
ПОЯВЛЕНИЕ ЭКСПЕРТИЗЫ	146
ИЗМЕНЕНИЕ ПОЛИТИЧЕСКОЙ КОНЪЮНКТУРЫ	149
ЧТО ДУМАЛИ АМЕРИКАНЦЫ?	153
IV. БОРЬБА ЗА УСПЕВАЕМОСТЬ: С 1983 ГОДА ПО НАСТОЯЩЕЕ ВРЕМЯ.....	156
ОТКАЗ ОТ РАВЕНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ	160
ДВОЙСТВЕННОЕ ОТНОШЕНИЕ АМЕРИКАНЦЕВ К ЗНАНИЯМ	163
КАК ОПРЕДЕЛИТЬ, ЧТО ЗНАЮТ АМЕРИКАНЦЫ	166
ПРИСТУП ПЕССИМИЗМА.....	168
ЛАВИНА ДОКЛАДОВ О СОСТОЯНИИ ОБРАЗОВАНИЯ.....	169
АЛЬБЕРТ ШАНКЕР, НЕТИПИЧНЫЙ ЦЕНТРИСТ	173

АМЕРИКАНЦЫ МЕНЯЮТ ОТНОШЕНИЕ К ШКОЛАМ	176
EXCELLENCE ДЛЯ ВСЕХ	177
ПРИВАТИЗАЦИЯ КАК ПАНАЦЕЯ	179
ПОПЫТКИ РЕФОРМИРОВАНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ШКОЛ	185
СТАНДАРТЫ КАК РЕШЕНИЕ ПРОБЛЕМЫ	187
«НИ ОДНОГО РЕБЕНКА ЗА БОРТОМ»	190
ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ И ИХ РАБОТЫ.....	191
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИНСТИТУТОВ.....	196
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА И ЕЕ ПЕРСПЕКТИВЫ	198
V. ОТ АВТОНОМИИ К ОТВЕТСТВЕННОСТИ.....	203
ОТ ЗАМКНУТОСТИ И САМОДОСТАТОЧНОСТИ К УЧАСТИЮ И ОТВЕТСТВЕННОСТИ	204
НАЧАЛО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В США.....	207
ФРАНКЛИН-КОЛЛЕДЖ КАК МОДЕЛЬ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ 1900-Х ГОДОВ.....	209
УНИВЕРСИТЕТЫ ШТАТОВ: НАЧАЛО	210
ТРАНСФОРМАЦИЯ КАТОЛИЧЕСКИХ КОЛЛЕДЖЕЙ	218
ПРОФИЛЬНЫЕ КОЛЛЕДЖИ	220
ГЛУБОКИЕ ПЕРЕМНЫ, ВЫЗВАННЫЕ ВТОРОЙ МИРОВОЙ ВОЙНОЙ.....	222
АМЕРИКАНСКИЕ КОЛЛЕДЖИ И УНИВЕРСИТЕТЫ СТАНОВЯТСЯ ОДНИМИ ИЗ ЛУЧШИХ В МИРЕ.....	225
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	248
РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА	255
БИОГРАФИЧЕСКИЕ СПРАВКИ.....	262
ПОСЛЕСЛОВИЕ. СТРАНА ЗА ШКОЛЬНОЙ ПАРТОЙ.....	277

ВВЕДЕНИЕ

Американским школам на протяжении их долгой истории барабаны судьбы отбивали разные команды. От них настойчиво требовали то строго следовать всем программам, то обучать академическим предметам лишь избранных учеников. Одно время они были нацелены на раскрепощение творческой индивидуальности детей, а не на передачу фактического материала. Иногда от школ ждали, что они смогут в детской среде разрешить проблемы, которые оказывались не по плечу взрослым, например, проблему расовой сегрегации. Подчас к ним относились фактически как к богадельням, а не как к учебным заведениям. Порой из школ пытались сделать инструмент социального выравнивания в обществе, где пропасть между богатыми и бедными только расширялась. Иногда их ориентировали на воспитание граждан и привитие молодежи трудовых навыков, свойственных демократическому обществу, иногда — на подготовку рабочей силы. В настоящее время от школ требуют высокого уровня успеваемости всех учащихся, причем способом определения этого уровня являются тесты. Ритм и темп барабанной дроби менялись довольно часто, но школы не очень-то поспевали за ними. Обычно едва они начинали попадать в такт предыдущему ритму, как уже появлялся новый. Многие новые требования шли на благо как самим детям, так и стране, но это можно сказать далеко не обо всех из них.

Школы всегда должны были учить американских детей читать и писать по-английски, хотя в прошлом обязательный уровень знания языка был весьма скромным. Все соглашались с необходимостью поддерживать самых способных учащихся, принадлежащих к разным социальным, экономическим и расовым группам. Однако за рамками этого консенсуса в требованиях к школьному образованию со временем произошли драматические перемены. Эти изменения, как правило, отражались в критике — порой острой — текущей практики школьного обучения, причем реакция на такую критику оказывалась неизбежно более медленной и менее полной, чем требовали наиболее строгие зоилы. Руководящие указания школам постоянно менялись.

Эти меняющиеся установки, служившие ориентирами школам, а затем и колледжам на протяжении последнего столетия, описываются в следующих главах книги: «Ассимиляция: 1900–1920»; «Адаптация: 1920–1954»; «Доступ: 1954–1983» и «Борьба за успеваемость: с 1983 года по настоящее время». Каждая цель была частично достигнута, хотя отнюдь не так быстро и не в такой степени, как хотелось тем, кто ратовал за нее. Разумеется, это относится и к нынешней установке на достижение всеобщей успеваемости: нам ежедневно напоминают, что современная молодежь пока еще не соответствует этому требованию. Пятая глава «От автономии к ответственности» подключает к дискуссии об образовании опыт американских колледжей и университетов, накопленный за истекшее столетие. До середины XX века многие американцы полагали, что среднего образования вполне достаточно. Однако за последние полвека мы пришли к заключению, что образование остается незавершенным без обучения в колледже, и большинство нынешних выпускников средних школ теперь стремятся продолжить учебу. Обучение в колледже стало столь же обычным делом, как и обучение в школе в середине XX столетия. Колледжи стали школами для взрослых и ныне демонстрируют примерно тот же набор достижений и проблем, который мы наблюдаем в начальных и средних школах.

Повествование начинается с рассказа о том, как школы отреагировали на потребность ассимилировать толпы детей европейских иммигрантов в начале XX века, и доходит до современного этапа, когда от школ добиваются обеспечения успеваемости всех учащихся. Американские школы и колледжи смело, хотя и не всегда охотно, шли навстречу пожеланиям своих критиков. В нашей демократической стране образование стало стержнем, который позволяет американцам обеспечивать преемственность и эволюцию своей формы правления, своей экономики и своих социальных ценностей. Поскольку ответственность за нашу страну несет не монархия, не церковь и не армия, а народ, он обязан быть не только образованным, но и добродетельным, чтобы исполнять этот важнейший долг. Еще в 1816 году Томас Джефферсон предупреждал: «Если вы полагаете, что невежественная и свободная нация может быть одновременно и цивилизованной, то вы ошибаетесь: такого никогда не было и не будет».

Во времена Джефферсона существовало не так много орудий борьбы с невежеством, средств распространения свободы и ци-

визации. Школы показались наилучшим институциональным инструментом для достижения этой масштабной общественно важной цели. К началу XX века именно на американских школах лежало основное бремя просвещения нашего общества и вместе с тем воспитания его в гражданском духе.

В первой половине XX века американские школы постепенно и не без колебаний перешли от обслуживания интересов нации к обслуживанию интересов детей. Разумеется, обе эти задачи важны. Школы с самого начала пытались объединить население страны, прививая ему с малых лет преданность Соединенным Штатам и обучая навыкам, которые позволяли добиться благосостояния. К 1920-м годам школы стали обращать больше внимания на то, чтобы оказывать детям помощь в их развитии. Они все чаще отходили от чрезмерно жестких рамок официальных программ и разрабатывали те методы обучения, которые делали упор на интересы детей и социальную среду, порой в ущерб преподаванию традиционных дисциплин. Детям, вышедшим из семей с большими собственными культурными ресурсами, этот изъян школьного образования не был опасен, однако детям, не имевшим таких традиций, он наносил ощутимый урон, лишая их доступа к знаниям.

К середине XX века критики — как из числа просто образованных людей, так и из числа преподавателей — стали резко порицать недостаточность школьного образования, нацеленного в существовавшем тогда виде на то, чтобы помочь молодым американцам «приспособиться к жизни». В отличие от Европы, где молодые люди, имевшие явные способности, продолжали учиться дальше, большинство американцев заканчивали только среднюю школу, поэтому некоторые американские педагоги считали настоящее образование практически недоступным для большинства учащихся. Преподаватели и родители, возлагавшие на своих детей большие надежды, требовали доступа к специальным программам для «одаренных и талантливых» учеников. Раздавались и другие голоса, в особенности голоса чернокожих: они добивались отмены законов, лишавших их детей доступа к школам по расовому признаку. Важный федеральный акт — Закон об образовании 1965 года — гарантировал детям из малоимущих семей доступ к более основательному образованию. Дополнительное давление на школьную систему оказывали люди, которые требовали особых условий, обеспечивающих

равенство возможностей для детей из двуязычных семей, детей-инвалидов и, наконец, для девочек, прежде не допускавшихся к участию в соревнованиях по некоторым видам спорта.

Новая волна критики поднялась в начале 1980-х годов. Теперь она была инициирована бизнесменами, которые оказались в сложном положении перед лицом конкурентов — японских и европейских компаний. Некоторые из возникших у них трудностей они относили на счет недостаточной квалификации своей рабочей силы. Широкая коалиция лидеров бизнеса, представителей общественности, научных и педагогических кругов призвала к повышению образовательного уровня всей американской молодежи, особенно выходцев из малоимущих слоев и представителей меньшинств, результаты тестирования которых были хуже, чем у их более состоятельных американских сверстников, а также у многих учащихся из европейских и южноазиатских стран. При этом оставалось загадкой, каким образом можно быстро добиться всеобщего повышения образовательного уровня без существенных сдвигов в культуре подростков, к которой никто не относился всерьез, или без коренной переориентации жизни школы, которой мало кто по-настоящему занимался. Этот вопрос и по сей день остается открытым.

Таким образом, школьные работники оказались перед дилеммой: как реагировать на различные и порой противоречивые требования, которые общество предъявляет школам? В целом американский народ считает, что школы должны служить ему и что именно ему, а не учителям или администраторам, надлежит определять для них приоритеты. Народное образование в Америке подразумевает, что школы контролируются обществом и служат его интересам. Убеждение, что народ должен контролировать школы, восходит к мысли Джефферсона о том, что демократия зависит от знаний и добродетелей народа.

Сделать народ образованным и добродетельным всегда было не просто. Традиционно нас вполне устраивала отличная успеваемость небольшого числа учащихся, чаще оказывавшихся богатыми и белыми, чем бедными и цветными. При этом мы готовы были довольствоваться куда более скромными академическими успехами остальных учеников. Все же мы почти во всех случаях уделяли особое внимание воспитательному компоненту школьной программы, учили детей быть справедливыми, честными, преданными своей стране, уважать других, работать

в коллективе; иногда нам удавалось пробуждать в них изобретательность, творческие способности и даже доброту. На протяжении первой половины XX века этого в целом было достаточно. В конце концов, Америка стала мировой державой в годы Второй мировой войны, когда лишь весьма незначительная часть наших детей добивалась выдающихся результатов в учебе и когда в Соединенных Штатах было совсем немного ведущих исследовательских университетов мирового класса.

Однако к началу XXI века американцы сосредоточили свои образовательные усилия на борьбе за то, чтобы вся молодежь страны хорошо училась. Достижение этой цели стало бы поразительным успехом нашего молодого поколения и всей нации в целом. Мы надеемся, что, двигаясь по этому пути, мы так или иначе сумеем создать более эффективное, а может быть, даже и более справедливое общество. Однако трудно себе представить, чтобы этой цели можно было добиться лишь посредством улучшения результатов экзаменационных тестов. Школы, перестраивающие свою работу таким образом, чтобы охватить всех детей и помочь им хорошо учиться, равно как и школы, сами служащие примером тех добродетелей, которые мы хотим привить молодежи, располагают необходимыми возможностями для решения этой задачи. Сегодня создание таких школ и обеспечение их доступности для всех детей — наша первостепенная задача. Наша демократия требует, чтобы мы ответили на этот вызов.

Мы, американцы, в большом долгу перед нашими образовательными учреждениями: они воспитывают граждан, благодаря которым наша страна живет и работает. И все же мы так и не пришли к общему мнению относительно их роли, мы так и не знаем, в какой степени на наши успехи и поражения повлияло школьное образование. Конечно, учеба в школе не проходит бесследно, но еще большее влияние на формирование молодых людей оказывают те знания, которые они получают дома, в своей среде и из средств массовой информации. Хотя эти факторы и более важны, они гораздо труднее поддаются общественному регулированию. Поэтому мы сосредоточили свое внимание на образовательных учреждениях: их политику мы можем направлять, но изменить их практику гораздо труднее.

I. Ассимиляция: 1900–1920

Прохладным сентябрьским утром 1900 года в округе Оттертейл, штат Миннесота, живой светловолосый мальчик восьми лет дрожал от страха — ему впервые предстояло идти в школу. Его старший брат Мэдс и старшая сестра Эстер уже пережили такой день со всеми его тревогами и волнениями. Для многих детей не только первый, но и все последующие дни, проведенные в школе, становились тяжким испытанием. Впоследствии в школу пойдут шесть его младших братьев и сестер, и большинству из них она также не придется по вкусу. Отец дал мальчику один-единственный совет на датском языке (а других языков в этой семье не знали): «Когда учительница посмотрит на тебя, встань и скажи: “Меня зовут Виктор Линкольн Альбьерг”». На этом его подготовка к поступлению в американскую школу была закончена. Второе имя было той уступкой, на которую пошли его родители, чтобы облегчить сыну американизацию. Виктор Линкольн Альбьерг был моим отцом.

Маленький Виктор в точности последовал родительскому совету и, когда учительница обратилась к нему, встал и произнес слова, подсказанные отцом. В ответ раздался взрыв смеха, которым его приветствовали одноклассники и учительница. Смутившись и растерявшись, он сразу же сел. Виктор понял, почему Мэдс и Эстер не любили ходить в школу. Судя по всему, учительница хотела узнать не его имя, а что-то другое, но, поскольку она говорила по-английски, а он — только по-датски, Виктор понятия не имел, что именно она сказала. Учительница же сознавала, что ей в первую очередь нужно научить детей английскому языку, поэтому она запретила им говорить друг с другом в школе и на школьном дворе на любом другом — родном — языке. За нарушение этого запрета детей наказывали розгами.

Несмотря на столь неудачное начало, Виктор учился в школе лучше, чем хотелось его отцу. Тот считал школьное образование полезным лишь в «разумных пределах», под которыми подразумевал минимальные познания в английском языке и арифметике и, возможно, что-то еще, но отнюдь не развитие у учащихся потребности в дальнейшем чтении, способной оторвать их от



Мой отец Виктор
Линкольн Альберг,
1900 год.

ИСТОЧНИК: Фотография
любезно предоставлена
для американского
издания Патрицией
Альберг Грэм.

привычного жизненного уклада. Как и опасался отец, Виктор, в отличие от своих братьев, не захотел возвращаться на семейную ферму. Он сам говорил, что «намеревается стать важной персоной — сельским учителем». Он добился этой цели в 1909 году в 17 лет, зарабатывая 40 долларов в месяц по трехмесячному контракту в соседней «однокомнатной» школе.

Судьба десяти отпрысков семейства Альберг типична: школа дала им именно то, что требовалось тогда большинству американцев, — она интегрировала подрастающее поколение в американскую жизнь. Учебные программы для детей коренных американцев и детей иммигрантов практически ничем не отличались друг от друга, хотя

последним было все же труднее — английский язык им приходилось учить как иностранный, а не как родной. Школам предстояло распахнуть свои ворота перед массой детей иммигрантов: между 1890 и 1920 годами в Соединенные Штаты приехали более 18 миллионов человек, главным образом из Восточной и Южной Европы, где лишь немногие из них сумели получить сколько-нибудь существенное образование. Большинство иммигрантов (хотя и не все) рассматривали учебу своих детей в школе как основную предпосылку их успеха на новой родине.

Дети иммигрантов являлись предметом первоочередных забот школы: их семьи были не в состоянии помочь им в совершенстве овладеть английским языком и привить им ценности, ассоциировавшиеся с американским патриотизмом (предполагалось, что семьи коренных белых американцев были способны справиться с этими задачами). Поэтому многие американцы считали школьное обучение для иммигрантов даже более важным, чем для других детей. Это мнение было особенно распространено на Юге, где школьному обучению детей белых ко-

ренных граждан уделялось меньше внимания, чем в остальных частях страны, значительно более густо заселенных иммигрантами. Разумеется, у детей чернокожих американцев на Юге было еще меньше возможностей получить образование.

Большинство американцев, как коренных, так и приезжих, считали, что лишь немногим детям нужно обширное образование. Из семьи Альбергов его получил только один — Виктор. Однако всем следовало овладеть английским языком или хотя бы познакомиться с ним, получить некоторое представление об американских обычаях и нравах, усвоить азы арифметики, а также привычку быть искренним, упорно трудиться и честно жить. Такова была программа ассимиляции, обещавшая воспитать в детях добродетели и дать им знания, причем первой задаче уделялось больше внимания, чем второй.

Такого образования было достаточно, чтобы снабдить учащихся гражданскими навыками и помочь им заработать себе на пропитание. Семеро из десяти детей семейства Альберг остались в округе Оттертейл и провели в нем большую часть своей жизни — для того времени это было типичным явлением. Даже несмотря на то что они больше нигде не учились, все стали самостоятельными людьми, в том числе скромная Эстер, которая так и не вышла замуж и говорила по-датски всю свою жизнь, посвятив ее вначале заботам о родителях, а затем о других пожилых людях — своих соседях.

В целом система действовала хорошо. Роль школ состояла в удовлетворении потребностей общества и подготовке детей к участию в его жизни. Потребности детей были подчинены потребностям общества. Как правило, школы не обращали особого внимания на социальное и психологическое развитие детей и даже на их успеваемость, от учащихся требовалось лишь умение приспособиться к заведенным в школе порядкам. Все это изменилось к 1920-м годам, когда реакция на суровость этих порядков привела к масштабной переориентации школ с потребностей общества на потребности детей.

В начале XX столетия такая комбинация добродетели и знания казалась более или менее достаточной. Чтобы помочь учащимся приобрести и то, и другое, школы все глубже погружались в рутину, отталкивавшую многих детей, в том числе братьев и сестер Виктора. Большинство из них оставили эти малопривлекательные заведения уже после нескольких лет обучения. Аме-

риканизация и ассимиляция давали множеству детей весьма скромный запас знаний.

АМЕРИКАНИЗАЦИЯ КАК АССИМИЛЯЦИЯ

В 1877 году Уильям Торри Харрис (впоследствии — уполномоченный по вопросам образования США) настойчиво предупреждал сограждан о возможных последствиях массовой иммиграции: «Если мы не “американизируем” наших иммигрантов, внушив им стремление приобщиться к преимуществам нашей цивилизации... они станут содействовать упадку нашей политической организации и в конце концов разрушат американский образ жизни». «Американизация» была процессом, весьма похожим на вулканизацию резины: превращением сырого исходного материала в упругий, прочный, практичный и полезный товар, нужный всему обществу.

Взгляды Харриса на образование разделяло большинство американцев и в начале XX века. Об этом свидетельствует статья, опубликованная в «Wall Street Journal» в 1912 году:

Наши бесплатные средние школы наводнены беспорядочной толпой иностранцев и детей иностранцев, за плечами которых — поколения невежественных предков, чьим образованием никто и никогда не занимался. Превратить этих людей в настоящих граждан за несколько лет школьного обучения — задача огромной важности. Школе следует принять все возможные меры, которые будут способствовать их умственному и физическому развитию, как правило, сопровождающемуся и развитием нравственным. В настоящее время наша страна больше всего нуждается в воспитании своих граждан.

Обеспечение умственного и физического развития подрастающего поколения в сочетании с некоторым нравственным его воспитанием стало программой школьной ассимиляции.

Если исходить из предположения, пусть даже гипотетического, что иммигранты и их дети стремились «американизироваться», эта программа соответствовала и их собственным интересам. Между тем люди, решившиеся эмигрировать в Соединенные Штаты, руководствовались самыми разными побуждениями. Чаще всего они бежали от нищеты, политической или религиозной дискриминации, от которой страдали у себя на родине. Америка давала им шанс добиться лучшей жизни для сво-

их детей, а возможно, и для самих себя. Эти абсолютно понятные причины, подтолкнувшие людей к эмиграции, не означали, однако, что они готовы были отказаться от своего родного языка, национальной кухни, обычаев и веры, то есть от всего того, что сегодня называется культурой. Именно это имел в виду отец Виктора Альбьерга, Нильс, когда говорил о «разумных пределах» школьного образования. Старый датчанин хотел, чтобы его дети получили в школе такие знания, которые помогли бы им жить в Америке, но не побудили бы их променять традиции своей семьи на нормы более космополитического американского общества. Некоторые другие иммигранты стремились дать детям больше образовательных возможностей, но Нильс был не одинок в своем желании ограничить образование своих детей «разумными пределами».

Коренные белые американцы обычно соглашались с тем, что ассимиляция белых иммигрантов является насущной национальной задачей. Сказывались отдаленные воспоминания о трудностях объединения 13 колоний в одну нацию. Свежа была память о братоубийственной Гражданской войне, благодаря которой американцы осознали, как важно завоевать лояльность всех жителей Соединенных Штатов, их потенциальных граждан.

Еще в 1840-х годах Хорас Манн, уполномоченный по вопросам образования в штате Массачусетс, решительно и убедительно рассуждал о том, что государственное образование в «общей» школе необходимо как Америке, так и американцам. Многие люди, проживавшие к северу от линии Мэйсона — Диксона¹, были согласны с Манном. Говоря об «общих» муниципальных школах, Манн и его сторонники имели в виду, что школы должны быть универсальными, открытыми для всех — как для детей «простого» народа, так и для детей лидеров местных общин — и обучать они должны и тех, и других в принципе по одной и той же программе. Прежде дети из богатых семей, как правило, посещали школы, где вносилась плата за обучение, в то время как дети бедноты учились в так называемых «благотворительных

¹ Граница, которая накануне Гражданской войны в США отделяла рабовладельческие штаты от свободных, южную часть страны от северной; исторически — граница между Пенсильванией и Мэрилендом, проведенная в 1763–1767 годах английскими астрономами Ч. Мэйсоном и Дж. Диксоном. — *Примеч. пер.*

школах». Манн настаивал, чтобы все семьи отдавали своих детей в «общие» школы, субсидируемые за счет налогов.

В то время «общими» считались почти исключительно начальные школы те, что сегодня называются «elementary school», поэтому сам принцип обучения в них детей по единым учебным планам не вызывал таких возражений, которые стали раздаваться позднее при обсуждении содержания обучения в средней школе. Основная идея Манна, вынашиваемая им еще до начала массовой иммиграции конца XIX века, заключалась в том, что школы, получающие бюджетное финансирование, должны развиваться, и что помогать им должны не только малоимущие, но и состоятельные члены общества. Манн ссылаясь на конкуренцию с немцами, которые считались самым образованным народом Европы, чтобы заинтересовать американцев своими планами и завоевать их поддержку. Манн настаивал на том, что образовательный стандарт нации должны формировать именно государственные, а не частные школы, на деятельность которых влияют разнородные идеологические и экономические факторы. Этот аргумент повторял известную мысль отцов-основателей США: демократия, опирающаяся на волю народа, должна иметь гарантию того, что народ обладает знаниями и гражданскими добродетелями, иначе интересам нации может быть нанесен ущерб.

Когда в страну в 1890-х годах стали прибывать толпы европейских иммигрантов, общие школы, как тогда часто назывались бесплатные государственные учебные заведения, уже имелись в крупных и мелких городах и в большинстве сельских областей северных штатов. Как правило, обучение было рассчитано на восемь классов, однако большинство детей покидали стены школы, так и не доучившись до ее окончания. Тем не менее учащимся, даже некоторое время посещавшим занятия, эти школы действительно давали основы английской грамоты.

В то время все возрастающее число американцев перебиралось из сельской местности в города, где было больше школ и где многие профессии требовали более высокого уровня грамотности и умения считать, привычки к пунктуальности, готовности работать в команде, адаптации к институциональным структурам, причем каждое из этих качеств считалось «добродетелью». На рубеже XIX и XX столетий американцы, прежде занимавшиеся в основном мелким бизнесом, фермерством, до-

бычей полезных ископаемых и морских ресурсов (рубкой леса, рыболовством, горным делом), стали урбанизированной индустриальной нацией, которой понадобились школы, дающие учащимся гораздо больше знаний и трудовых навыков. К 1920 году половина американцев жила в населенных пунктах, насчитывающих 2500 человек и более, причем три четверти иммигрантов осели в городах. По сведениям муниципальных властей таких крупных центров, как Нью-Йорк, Чикаго, Бостон или Детройт, от двух третей до трех четвертей населения этих городов составляли лица, рожденные за границей, либо дети лиц, рожденных за границей.

Многие иммигранты оставались в сельской местности, особенно скандинавы и немцы, селившиеся на Среднем Западе. На эти группы пресса не обращала особого внимания, поэтому они испытывали меньший ассимиляционный прессинг со стороны местного населения, чем их собратья-иммигранты из Южной и Восточной Европы. Последние, чаще всего оказывавшиеся католиками или иудеями, имели минимальное образование и еще меньше денег. Поскольку они были самыми многочисленными, сильно отличались от местного населения, более других нуждались и особенно бросались в глаза журналистам главных городских газет, внимание публики было приковано именно к ассимиляции этих групп. Существовали некоторые программы, содействовавшие адаптации взрослых к их новой родине, однако основные усилия и надежды были связаны с детьми.

Политические лидеры, духовенство, журналисты и публика в целом были солидарны в том, какие общественные институты должны сыграть ключевую роль в ассимиляции иммигрантского населения, а какие — нет. Эта задача возлагалась на школы, тогда как другие организации оставались оплотом гомогенных иммигрантских общин. Люди, связанные общностью этнического происхождения, селились в одних и тех же кварталах. Этнические газеты, издававшиеся не на английском языке, становились все более многочисленными и разнообразными по мере прибытия различных национальных групп, подтверждая тем самым, что языки приезжих оставались средством общения даже в Америке. Религиозные организации были в значительной степени этнически однородными: ирландские католики почитали Св. Патрика, немцы — Св. Бонифация, итальянцы — Св. Антония, поляки — Св. Казимира. Немецкие и скандинавские лю-

теране возносили свои молитвы в разных церквях, во многих из которых богослужение велось на литургическом языке исторической родины, что способствовало не только обособлению немцев от их северных соседей, но и размежеванию между норвежцами, датчанами и шведами. Евреи из Восточной Европы основывали собственные религиозные объединения, поскольку их более богатые и лучше устроившиеся единоверцы, приехавшие из Германии, встречали их отнюдь не с распростертыми объятиями. Разнообразные религиозные учреждения служили не только местами отправления культа, но во многих случаях и центрами общения, где люди, имевшие родственные этнические корни, говорившие на одном, знакомом с детства языке, могли собираться в этой новой и чуждой им американской среде и баловать себя немецкой квашеной капустой «сауеркраут», польской «кильбасой» или датскими пончиками «эблескивер». К началу XX века многие из христианских конфессий открыли собственные приходские школы, а в крупных городах, таких как Нью-Йорк, появились и несколько отдельных еврейских школ.

Если местные сообщества, газеты, церкви и синагоги сохраняли язык, религиозные и культурные традиции иммигрантов, то каким же институтам предстояло заниматься их американизацией? Разумеется, эта задача была возложена на быстро растущую систему бесплатных школ, а позднее (во время Первой мировой войны) и на армию. Во-первых, школы учили английскому языку и пытались с переменным успехом научить представителей всех этнических групп грамотно пользоваться им; во-вторых, они знакомили иммигрантов с американскими патриотическими традициями; в-третьих, они прививали им первичные трудовые навыки. Героические рассказы о деятелях американской истории, публиковавшиеся в «McGuffey Readers»², являлись инструментом «патриотического воспитания». Познакомиться школьников с американской культурой было так же важно, как научить их английскому языку, а для привития

² Иллюстрированные антологии детского чтения Уильяма Макгаффи (1800–1873), выдержавшие несколько десятков изданий с 1836 по 1920 год. Их суммарный тираж менее чем за 100 лет составил около 135 миллионов экземпляров. До сих пор эти небольшие томики используются на уроках чтения в некоторых школах Огайо, на родине Макгаффи. — *Примеч. пер.*

гражданского чувства — просто необходимо. Патриотическим воспитанием были охвачены как юные коренные американцы, так и дети иммигрантов, но последним приходилось гораздо труднее, поскольку им запрещалось пользоваться родным языком и нужно было осваивать английский. Между тем программа ассимиляции, предложенная иммигрантам, соответствовала и устремлениям коренного белого населения США. На самом деле, интересы американцев здесь практически совпадали с потребностями иммигрантов, и это совпадение делало задачу ассимиляции более легкой, чем в случае, если бы требовалось одновременно решать две разных образовательных задачи.

Подлинной целью бюджетного финансирования школ, нередко подкреплявшегося частным, было усиление государства посредством воспитания граждан, способных эффективно участвовать в демократическом процессе. Эта задача, обсуждавшаяся и в XVIII, и в XIX веках, оставалась актуальной и теперь, причем как для коренных белых американцев, так и для иммигрантов. К середине XIX столетия, в период, когда образованием в стране руководил Хорас Манн, эффективное участие в демократическом процессе подразумевало принятие определенных нравственных норм, привить которые должна была школа.

Отцы-основатели США разделяли идеи Просвещения и считали, что в новом демократическом обществе образование должно дать знания и воспитать добродетель. Обе эти цели соответствовали в их глазах ценностям пуританизма, с равным уважением относившегося к ним обеим. Но когда начала функционировать новая демократическая форма правления, стали очевидными и новые потребности. Граждане должны были участвовать в управлении нацией, а для этого требовались образованные и уважаемые люди. Новая нация оказалась куда более разнородной по составу, чем пуританская Новая Англия, и ей только предстояло обрести свое лицо. Врач из Филадельфии Бенджамин Раш, опубликовавший в 1786 году «Мысли о способе образования, пригодном для Республики», утверждал: «Мы изменили нашу форму правления, но нам еще предстоит совершить революцию в наших принципах, мнениях и образе действий, чтобы привести их в соответствие с принятой нами формой правления». Раш видел в школе прежде всего инструмент подготовки полноценных граждан. Его мысли поражают современного читателя: «Давайте внушим нашим воспитанни-

CLEVELAND

MANY PEOPLES, ONE LANGUAGE

Come to the Public Schools
Learn the Language of America.
Prepare for American Citizenship.
Free Classes for both Men and Women.
Classes in the Evening and Afternoon.
Apply to nearest Public School or
Library for further information.

Venite alle Scuole Pubbliche
Imparate la lingua di America. Preparete
di diventare un cittadino Americano.
Ve ne sono classe per uomini e donne.
Le classe sono serali ed anche dopo
mezzogiorno.
Andate alla scuola pubblica piu vicina o alla
Biblioteca pubblica per altra informazione.

Jöjjenek a Public Schoolokba
Tanulják meg Amerika nyelvét.
Készüljön amerikai polgárnak.
Osztályok úgy férfiak mint nők számára.
Előadások délután es este.
Jelentkezzék a legközelebbi iskolában
vagy könyvtárban bővebb felvilágosításért.

Pridite v ljudske Šole!
Učite se ameriškega jezika!
Pripravljajte se za državljanstvo!
Razredi za moške in ženske!
Poduk zvečer in popoldne!
Vprašajte v bližnji publik šoli ali v
čitalnici za nadeljna pjasnila.

Zapisz się do Szkoły Publicznej
Ucz się języka angielskiego.
Przygotuj się do Obywatelstwa
tego kraju.
Otwieramy klasy dla mężczyzn i kobiet
wieczorami i po południu.
Zgłoś się do najbliższej Publicznej Szkoły
lub Biblioteki po dalsze informacje.

סוּס און אַמריקאַנער שולעס.
לערנען די אמריקאַנער שפּראַך.
די אַרבעט צו אַמריקאַנער סיטויזשן.
פרייט קלאסעס פאר מענער און פרויען.
קלאסעס אין אַבענד און נאַכטשאַפּט.
ווענען די צום נאַהעסטע שולע און
ליברערי פאר דערנעבן אינפארמעציע.

BOARD OF EDUCATION

EAST SIXTH AND ROCKWELL
IN CO-OPERATION WITH THE
CLEVELAND AMERICANIZATION COMMITTEE
(Mayor's Advisory War Committee)

Этот плакат, выпущенный в 1917 году Отделом народного образования г. Кливленда, Огайо, на шести языках, в том числе английском, итальянском, польском и идише, призывал иммигрантов — родителей и детей — учить английский язык в американских государственных школах.

ИСТОЧНИК: Smithsonian Institution Collections. National Museum of American History, Behring Center, Division of Home and Community Life.

кам, что они принадлежат не самим себе, а народу». Или: «Я полагаю, что люди могут стать республиканскими машинами».

К концу XVIII века всеобщее увлечение знаниями вышло из моды, а на первый план стала выдвигаться добродетель, особенно этические принципы, близкие протестантам, хотя и разделяемые не только ими. Многие американцы высказывали опасения по поводу привычек, обычаев и ценностей, ввозимых иммигрантами (которые в большинстве своем не были протестантами) в Соединенные Штаты. Поэтому упор на добродетель, интерпретируемую в духе протестантской риторики как прямоту, упорный труд и порядочность в делах, представлялся особенно разумным. Позднее осознание проблем американской демократии, проявившихся в том числе в существовании расовой сегрегации и неформальной «политической машины», но не исчерпывающихся ими, побудило людей искать добродетель в детях, ибо их родителям ее явно не хватало. Многие настаивали на том, что имеет больший смысл поручить школам правильно воспитывать детей, чем преодолевать или менять привычки, нормы поведения и взгляды взрослых.

В 1900 году американцы понимали, что являются демократической нацией, единство которой в годы Гражданской войны и Реконструкции³ подвергалось испытаниям; теперь угрозу этому единству они усматривали в большом количестве иностранцев, желавших поселиться в их стране. Демократия по своей природе подразумевает, что народ страны — ее граждане и те, кто собираются стать ими, — принимает участие в определении своей судьбы. Школьные учителя и администраторы понимали, что их дело — воспитывать добродетельных граждан, большинство из которых могли вполне обойтись весьма скромными познаниями.

СПЕЦИФИКА ЮГА

Лишь один регион — Юг — не ведал ни урбанизации, ни иммиграции, а чернокожие американцы, составлявшие значитель-

³ Реконструкцией в истории США называется переходный период (1865–1877 годы) после окончания Гражданской войны. Название связано со сложным процессом восстановления (reconstruction) 11 южных штатов разгромленной рабовладельческой Конфедерации в качестве субъектов США. — Здесь и далее в сносках, где не указано «Примеч. пер.», — комментарии С.А. Исаева.

ную часть его населения, были лишены основных гражданских прав. Поэтому история школьного обучения на Юге существенно отличается от его истории на остальной территории страны. Попросту говоря, здесь в школе училось намного меньше белых детей и еще меньше черных.

На протяжении первых двух десятилетий XX века Юг оставался преимущественно бедным сельскохозяйственным регионом, в то время как остальная страна переживала бурный рост больших и малых городов. Общественные фонды здесь были скудными, а нужды — значительными, поэтому на народное образование отпускались мизерные средства. В сельской местности, где плотность населения была невысока, общественный транспорт отсутствовал, а почти вся работа была связана с сельским хозяйством и отнюдь не требовала систематического образования, школы владели жалкое существование. Кроме того, белых иммигрантов на Юге было мало, поэтому здесь отсутствовал еще один стимул к школьному обучению — необходимость подготовки лиц, не знающих английского языка, к роли американских граждан. Наконец, самое главное: пока школьное обучение считалось в первую очередь средством удовлетворения потребностей общества в подготовке граждан, находилось не так много белых, готовых потратить значительную часть своих ограниченных средств на обучение чернокожих соседей, которые, несмотря на поправки к Конституции США, принятые после окончания Гражданской войны, так и не получили всей полноты гражданских прав.

Последствия скудных образовательных возможностей сказались на уровне грамотности Юга: именно здесь в 1910 году проживало большинство неграмотных американцев. Вообще говоря, доля неграмотного населения среди чернокожих была значительно выше, чем среди белых, а большинство чернокожих проживали на Юге. В 1910 году в северо-восточной части страны в школах училось около 90% детей в возрасте от 6 до 14 лет, в то время как на Юге этот показатель составлял 70%, а для чернокожих южан он был еще ниже — 56%. Недостаточность бюджетного финансирования школ Юга сказалась в годы Первой мировой войны, когда 17% призывников из Алабамы были отнесены к категории неграмотных (хотя практически все они являлись коренными жителями этого штата), в то время как в целом по стране общее число неграмотных составляло 7%.

Средний уровень грамотности чернокожих призывников с Севера был выше, чем у белых призывников из Алабамы.

За исключением горстки филантропов с Севера, белые чаще всего не слишком настаивали на обучении чернокожих. Букер Т. Вашингтон и У.Э.Б. Дюбуа, а также представители чернокожего населения в местных общинах красноречиво говорили о потребности своих собратьев в образовании. Вашингтон хотел, чтобы чернокожие получали в школе знания, необходимые для той работы, на которую они могли рассчитывать, тогда как Дюбуа настаивал на классическом образовании, позволившем бы чернокожим не уступать в познаниях самым образованным белым. В обществе, которое было занято преимущественно сельским трудом, не требовавшим особой квалификации, и не было готово предоставить гражданские права чернокожим, белые предпочитали не вкладывать значительные средства в их образование.

К примеру, Алабама обычно занимала самые нижние строчки в большинстве образовательных рейтингов. Ни белые, ни чернокожие жители Алабамы не получали в своих параллельно существовавших школьных системах надлежащего образования. В Алабаме не было достаточного количества иммигрантов, потребность в американизации которых могла бы послужить дополнительным стимулом к развитию образования, как это происходило на Севере. В 1910 году менее 1% населения штата составляли люди, родившиеся за пределами США (по стране в целом эта цифра достигала 15%). Тем не менее в 1910 году эта небольшая группа — жители иностранного происхождения — лидировала среди населения штата по такому показателю, как доля детей, охваченных школьным образованием (78% против 70% детей от 6 до 14 лет у коренного белого населения и 50% у чернокожих). В стране удлинялся учебный год, росла посещаемость занятий, но в Алабаме и других южных штатах эти процессы шли куда более медленными темпами. В 1919 году в Алабаме учебный год насчитывал 132 дня в школах для белых (и только 102 дня в школах для черных), а средняя посещаемость составляла 46 дней. Для сравнения скажем, что в том же году в школах штата Нью-Йорк учебный год состоял из 190 дней, а средняя посещаемость составляла 140 дней.

В XX веке разрыв между образовательными возможностями белых и чернокожих жителей Юга свидетельствовал о самом

вопиющем неравенстве. И вновь характерен пример Алабамы. В период Реконструкции и вплоть до 1890-х годов зарплаты белых и чернокожих учителей были очень низкими, но примерно равными (23 доллара в месяц для белых и 22 доллара — для чернокожих). С начала 1890-х годов Законодательное собрание штата Алабама приняло новые законы, согласно которым деньги штата, отпускавшиеся на образование, более не подлежали пропорциональному распределению между расами. Управляющий департаментом образования в этом штате пояснял, что «цветные» дети «обычно способны осилить с пользой для себя лишь начальное образование, стоимость которого гораздо ниже, чем образование, подобающее белой расе, находящейся на более высокой ступени цивилизации». К 1910 году белые учителя зарабатывали в среднем 54 доллара в месяц, а черные — только 24. Примерно таким же было соотношение расходов на обучение одного белого и одного чернокожего школьника; в 1912 году округ Лаундес (богатый сельскохозяйственный округ в центре штата Алабама со сравнительно небольшим количеством белых детей и множеством чернокожих) тратил 33,4 доллара на белого ребенка и 1 доллар на чернокожего.

В соседнем округе Батлер после изменения правил финансирования две конкурирующие школы, принадлежавшие баптистам и методистам, закрылись и продали свое оборудование строившейся новой государственной школе, в которую должны были влиться их ученики. Тем временем чернокожие жители округа боролись за создание крошечных баптистской и методистской школ для своих детей, так как на помощь государства им рассчитывать не приходилось. В 1916 году в Алабаме существовали только две бесплатные средние школы для чернокожих, в них было всего 224 учащихся. Остальные 1220 чернокожих школьников посещали частные средние школы, чаще всего принадлежавшие методистам или баптистам. К этому времени в каждом округе Алабамы существовала по крайней мере одна государственная средняя школа для белых, во многих округах имелось по несколько таких школ.

В начале 1800-х годов сохранялась неясность, сумеют ли колонии стать единой нацией, а в конце XIX века страна оказалась расколотой из-за Гражданской войны и последовавшей за ней Реконструкции Юга. К 1900 году белые южане восстановили контроль над своими штатами, где сегрегация успела пустить

глубокие корни на законодательном уровне, — это стало очевидным после принятия «законов Джима Кроу»⁴ и ряда решений Верховного суда, например вердикта по делу Плесси против Фергюссона⁵ (1896), узаконившего существование отдельных железнодорожных вагонов для белых и для черных. На Юге, как и на остальной территории страны, школа стремилась в первую очередь «прививать добродетель», а уже потом «давать знания»; исключение делалось только для очень небольшого числа учащихся, в основном — белых, собиравшихся поступать в колледж. Такова была общенациональная политика, которую вряд ли можно назвать демократической.

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ

Колоссальный рост числа учащихся американских школ за пределами Юга — с 17 миллионов в 1900 году до более 23 миллионов в 1920 году — отразил динамику иммиграции. Однако иммиграция была не единственной причиной этого роста. Многие иммигранты селились в крупных и мелких городах, где создавать школы было легче, чем в редконаселенной сельской местности с неразвитой транспортной сетью. Статьи таких журналистов, как Джекоб Рейс из Нью-Йорка, и отчеты таких социальных работников, как Джейн Аддамс из Чикаго, обращали внимание общества на большое число иммигрантов, дети которых испытывали потребность в «американизации» на школьной скамье. Однако эта потребность почему-то казалась менее насущной в сельском округе Алджер, где на южном берегу озера Верхнее се-

⁴ Неофициальное название законов о расовой сегрегации, принимавшихся в южных штатах США в 1890–1964 годах. Названы по имени комического персонажа песенки «Прыгай, Джим Кроу», спетой в 1865 году Томасом Райсом, который исполнял ее с вымазанным женой пробкой лицом. — *Примеч. пер.*

⁵ Плесси против Фергюссона (*Plessy v. Ferguson case*) — постановление Верховного суда США, объявившее, что закон штата Луизиана, предназначивший одни железнодорожные пассажирские вагоны только для белых, другие (того же качества) — только для черных, не противоречит ни Конституции США вообще, ни 14-й поправке к ней в частности, ибо представители двух рас оказываются «отдельно, но в равных» условиях (*separate-but-equal*); а коль скоро равные условия неграм таким образом обеспечиваются, разделение по расам не нарушает требования 14-й поправки о равенстве.

лились многие иммигрантские семьи, — туда журналисты и социальные работники редко отваживались заглядывать.

Когда в 1890–1910 годах резко усилился приток иммигрантов, оседавших главным образом в городах и пригородах, и о нем заговорили газеты и сторонники реформ, работники системы школьного образования почувствовали, что необходимо действовать. Вероятно, они готовы были принять во внимание интересы и благополучие самих учащихся, однако им придавало силу широко распространенное убеждение, что эти молодые люди должны стать патриотами Америки. Все были согласны с тем, что школа призвана играть ведущую роль в ассимиляции молодежи — детей иммигрантов и коренного белого населения, — однако расходились в вопросе о средствах достижения этой цели. Не существовало и единого мнения о том, какой вид патриотизма следовало прививать.

Описывая идейные споры, ученые сегодня прибегают к более сложным объяснениям и учитывают больше нюансов, чем в прошлом. Современный историк Джонатан Хансен использует термин «космополитический патриотизм»⁶ для характеристики взглядов философа Джона Дьюи, теоретика социальной работы Джейн Аддамс, философа У.Э.Б. Дьюба и др. Хансен приводит убедительные доводы в пользу того, что, по мнению всех этих людей, «настоящим объектом патриотических чувств должно было стать не американское государство, а идеал демократического социального взаимодействия, реализуемый с помощью государства». Однако Хансен упускает из виду школьных деятелей начала XX века, которые полагали, что дети должны в первую очередь научиться салютовать звездно-полосатому флагу и верить, что Америка — величайшая страна мира.

⁶ Если ранее американский патриотизм был тесно связан с христианской религиозностью и кальвинистской верой в особую и исключительную миссию Америки во всемирной истории, то «космополитический патриотизм» — чисто светское мировоззрение. С его точки зрения вера в Бога — частное дело каждого. Исключительность Америки должна состоять в том, чтобы американцы, в отличие от других народов, выказали способность отказаться от старой «религии страха» и заменить ее «религией любви». Не выяснять, чего хочет Бог, а интересоваться, в чем нуждается сосед. Америка должна изжить деление на какие бы то ни было касты и свести к минимуму значение деления на классы через социальное партнерство. Борьба за социальную справедливость должна стать «душой нации», принципом, воодушевляющим страну.

Как показывает Хансен, Джон Дьюи и его достойные коллеги имели более возвышенные представления о патриотизме, исходящие из признания обязательств как граждан перед государством, так и государства перед гражданами. Эти обязательства, в частности, предполагали, что долг просвещенных граждан — критиковать государство для искоренения его недостатков. Однако школьным администраторам, находящимся в плену своих проблем, нужна была более простая цель.

Хотя три названные выше яркие личности и повлияли на представления граждан о задачах школы, мало кто из рядовых американцев тогда готов был согласиться с их видением патриотизма. Многие, несомненно, подтвердили бы, что Америка если не на практике, то в идеале разделяет демократические ценности и что предоставляемые этими ценностями возможности являются важнейшим достоянием нации. Многие иммигранты приехали в Америку, а не в какую-то другую страну, именно из-за этих ценностей. Возможность ничем не рискуя не соглашаться с правительством, свободно критиковать власти лежит в основе американского общественного сознания.

Однако система образования в том виде, в котором она существовала в американских школах начала XX века, отнюдь не была готова отстаивать эти демократические идеалы на практике. Большинство учителей и администраторов возмущались, если сталкивались с неповиновением или критикой. В начале XX века американские школы делали ставку на дисциплину и соблюдение правил. Это считалось необходимым для блага детей (хотя, конечно, облегчало и жизнь учителей), ибо готовило их к взрослой жизни, в которой поступки должны соответствовать общественным нормам. Повсеместно детей наказывали за нарушение школьных правил независимо от того, были ли эти правила справедливыми, — дети не должны были задаваться подобными вопросами.

Несмотря на благородные речи таких реформаторов, как Дьюи, Аддамс и Дьюба, школам было не до риторики. Им приходилось заниматься практическим делом, повседневным обучением детей, а именно в практическом мире демократические ценности подвергались наибольшему риску. Практика часто требует упрощения сложных идей. Как раз одной из таких сложных идей был описанный Хансеном «космополитический патриотизм» Дьюи, Аддамс и Дьюба. Поэтому нет ничего уди-

вительного в том, что многие педагоги — вне зависимости от того, шла ли речь о воспитании патриотов или же об ассимиляции — предпочитали ориентироваться на более ясные им задачи, чем на «идеал социального взаимодействия». Им трудно было понять, что бы это могло значить и что для этого нужно сделать.

Директор школы, постоянно ломающий голову из-за слишком большого числа учащихся, недостатка компетентных учителей, дефицита средств, нехватки персонала, владеющего языками, на которых говорят дети, устанавливал свои правила и рассчитывал, что учителя сумеют добиться их выполнения. Такой образ действий вполне соответствовал зарождавшемуся тогда движению за «научный менеджмент», сторонники которого пытались систематизировать любую деятельность и сделать ее эффективной. Школьные администраторы стремились наладить работу своих школ, а не поощрять нравственные искания учащихся или внезапные вспышки их любознательности.

В таких условиях авторитет учителя становился абсолютно непререкаемым; английский язык был единственным возможным языком общения в школе; выражение преданности Соединенным Штатам допускалось только в безоговорочной форме. Учащихся оставляли на второй год (часто по нескольку раз) до тех пор, пока они не осваивали программу, а тем, кто, по мнению учителей, был не способен усвоить стандартный учебный материал, считавшийся достаточным для подготовки к поступлению в колледж, мог быть предложен особый учебный план. Помимо этого школы требовали от учащихся пунктуальности, настойчивости, упорного труда и честности, то есть таких качеств, которые далеко не у всех вырабатываются в юном возрасте. Дети учили поэмы (такие как «Скачка Пола Ревира» Генри Уодсворта Лонгфелло) и песни (такие как «Моя страна»), превозносившие Америку. Когда появились школьные завтраки, детей кормили только блюдами англо-американской кухни, да и говорить им разрешалось лишь на американском английском. У себя дома они могли есть макароны, соленья, борщ, а в школе их ждали молоко, запеченная рыба и консервированные груши. Во многих школах патриотизм сводился к простой демонстрации приверженности англо-американским символам.

Программа патриотического воспитания укрепляла в детях белых коренных американцев ценности, разделяемые в их се-

мях и их социальной среде. Для иммигрантов же она выполняла функции обязательного обряда инициации. При этом очевидно, что ребенок, который свободно владел английским языком и принадлежал к семье, имевшей опыт систематического образования или ценившей знания, мог добиться больших успехов в системе государственных школ, чем ребенок полуграмотных иммигрантов, совсем не знающих английского языка.

Разница в отношении к учебе, объяснявшаяся социальным происхождением, казалась естественной, хотя, конечно же, известно немало исключений из этого правила, в частности случаев, когда дети иммигрантов тянулись к знаниям сильнее, чем дети коренных американцев. Эта разница проявилась в Нью-Йорке: здесь в 1908 году в средних школах училось 32% детей белых родителей, родившихся в США, и 13% детей иммигрантов из неанглоговорящих стран. Похожее соотношение наблюдалось и в других городах: в Чикаго — 42% против 18%, в Филадельфии — 27% против 13%, в Сент-Луисе — 27% против 10%. В Бостоне складывалась аналогичная ситуация, но поскольку положение в сфере образования там нередко отличалось особой спецификой, уровень активности указанных групп был выше: 70% против 38%.

Директора американских школ во многом разделяли мнение одного своего нью-йоркского коллеги, считавшего, что цель школы — «внушить детям иммигрантов глубокое уважение к институтам нашей страны и заставить забыть все, что связано со страной их происхождения или рождения». Педагоги согласились взять на себя задачу ассимиляции детей иммигрантов в своих школах. Когда поколение спустя началась Вторая мировая война, потомки иммигрантов из Европы уже считались полностью американизированными. Однако это не относилось к детям японских иммигрантов (принадлежащих к иной расовой группе, чем преобладавшие численно европеоиды, на ассимиляцию которых были направлены основные усилия), их семьи (второе поколение иммигрантов) были помещены в лагеря для интернированных⁷. Правительство сомневалось в их лояльно-

⁷ Речь идет об аресте — без предъявления обвинения — и помещении в концентрационные лагеря до окончания войны 112 тысяч японцев (из которых 71 тысяча имела гражданство США), находившихся на территории США. Сделано это было на основании приказа, который 11 февраля 1942 года президент Ф.Д. Рузвельт отдал военному мини-

сти Соединенным Штатам. Похоже, американизация существовала лишь для белых.

Ассимиляция давалась нелегко. Попытки ее осуществления сталкивались с тремя главными проблемами. Во-первых, быстрый рост численности населения, а значит, и притока детей в школы потребовал приспособить учебные заведения для приема гораздо большего числа учащихся. Во-вторых, средняя школа, став более массовой, должна была изменить свой учебный план. В-третьих, была изобретена методика тестирования, которая позволила узаконить обучение школьников по разным образовательным программам.

РАСШИРЕНИЕ ШКОЛЬНОЙ СИСТЕМЫ И ЕГО ПОСЛЕДСТВИЯ

Расширение школьной системы в первые два десятилетия XX века едва не опрокинуло ее. Проявления его были многообразны. Возросло число поступающих в школы, а также число тех, кто регулярно посещал занятия; увеличилась продолжительность обучения. Параллельно шло расширение школьной программы за счет включения множества форм работы, непосредственно не связанных с учебой, таких как организация школьных завтраков, групп продленного дня, медицинского обслуживания. Развивались также виды деятельности, которые теперь называют «внеклассными», — спортивные занятия, музыка, подготовка ежегодных школьных альбомов, театральные постановки.

Эти изменения охватили большинство учебных заведений, однако особое распространение они получили в городских школах Севера, куда поступало больше всего иммигрантской молодежи. Эти школы и их учащиеся находились под пристальным вниманием общественности во многом благодаря усилиям известных реформаторов, живших в тех же городах и имевших доступ к средствам информации того времени — газетам, церковным кафедрам, общинным центрам. Реформаторы успешно подталкивали школы к переменам. Городские школы к тому же

стру Генри Стимсону. Действия президента были фактически узаконены Верховным судом США, отклонившим все дошедшие до него иски интернированных японцев, ссылаясь на военное положение, которое неизбежно предполагает ограничение гражданских прав.

находились в более выгодном положении, чем сельские: они имели более подготовленных учителей и администраторов, а их учащиеся нередко оказывались более мотивированными — родители-иммигранты активно развивали в своих детях стремление «сделать себя» посредством учебы, с которой связывали почти все свои надежды на будущее. Примечательно, что к 1920 году лучшими в Америке часто считались городские школы, но обычно не те, в которых учились одни лишь иммигранты. Лучшими были школы с преимущественно протестантским контингентом учащихся, «разбавленным» несколькими блестящими и весьма целеустремленными учениками-иммигрантами. К тому же в больших городах, таких как Нью-Йорк и Чикаго, имелись благотворительные учреждения, общедоступные библиотеки и другие — зачастую религиозные — организации, которые усиливали просветительскую миссию школ, особенно среди иммигрантов.

В лучших школах трудились хорошие педагоги, среди них — много женщин, которым тогда доступ к другим профессиям был закрыт, а также малообеспеченных мужчин, которым несколько лет работы в школе помогали завершить собственное образование. Учителство часто становилось первой ступенькой профессиональной карьеры недавних иммигрантов (как мужчин, так и женщин), владевших английским языком. Для женщин эта ступенька обычно оставалась единственной, но многие белые мужчины могли впоследствии подняться и выше.

Поскольку число детей, посещающих школу, росло, озадаченным администраторам приходилось в срочном порядке заниматься ее реорганизацией. До этого времени учащиеся, как правило, даже не распределялись по классам в зависимости от своего возраста. В сельских школах, таких как школа, которую посещал Виктор Альберг в округе Оттертейл, штат Миннесота, все дети сидели вместе в одной и той же комнате, а уроки вела единственная учительница, которая умудрялась обучить некоторых из них английской грамоте, познакомить с основами чтения, арифметики, рассказами по истории отечества и немногими другими вещами. В 1909 году Виктор сам стал учителем. Тогда для того, чтобы получить доступ к преподавательской деятельности, достаточно было произвести благоприятное впечатление на члена местного городского совета, принимавшего решение о приеме на работу; об экзамене еще речи не было. Виктор на-

чал учительскую карьеру в сельских школах Миннесоты, затем в течение года преподавал в расположенном неподалеку педагогическом училище Мурхеда (учреждения подобного типа, готовящие учителей, стали позднее называться педагогическими колледжами штата). Он работал там в 1912 году. В документах училища за этот год сохранилось описание задач, стоявших перед ним: «Огромное большинство молодых людей нашего штата имеют за своими плечами лишь начальное образование; педагогическое училище призвано внести свой вклад в их подготовку к роли граждан».

Подобная система подбора педагогических кадров по понятным причинам беспокоила взрослых американцев, которым было небезразлично качество преподавания и то, что позднее стали называть «профессиональной квалификацией» учителей. Последней Виктору на заре его педагогической деятельности явно не хватало, и по уровню своей подготовки он мало чем отличался от начинающих учителей сельских, да и многих городских школ.

В начале XX столетия даже в относительно небольших городах обычно имелись средние школы, педагогические училища или маленькие колледжи, где люди могли получить дополнительное образование, прежде чем претендовать на место учителя. Моя мать Маргерит Холл окончила среднюю школу во Франклине, административном центре округа Джонсон, штат Индиана, а спустя четыре года в этом же городе она закончила и колледж, на самом деле не дававший никакой специальной педагогической подготовки. Маргерит начала учительскую карьеру в крошечном Вудберне, штат Индиана, затем преподавала в Лоуренсе, штат Канзас, и Лебаноне, штат Индиана. Почти все ее ученики были белыми коренными американцами, тогда как ученики Виктора были в большинстве своем белыми иммигрантами, недавно приехавшими в Соединенные Штаты. Тогда, как и сейчас, наиболее подготовленные учителя преподавали детям, располагавшим наибольшими образовательными ресурсами у себя дома и в своей среде, а наименее подготовленные учителя — детям, у которых таких возможностей было гораздо меньше.

Однако в городах, испытывавших столь очевидную потребность в учителях, программам их подготовки стали уделять намного больше внимания. Педагогический колледж, обосновавшийся в мрачноватом районе Морнингсайд-Хайтс на месте



Виктор Линкольн Альберг (в центре среднего ряда) со своими одноклассниками — выпускниками восьмого класса, округ Оттертейл, штат Миннесота, 1908 год. Для большинства из них окончание восьмого класса означало завершение образования.

ИСТОЧНИК: Фотография любезно предоставлена для американского издания Патрицией Альберг Грэм.

бывшей нью-йоркской психиатрической больницы, входил в структуру располагавшегося рядом Колумбийского университета⁸. Этот колледж вскоре стал общенациональным примером для остальных учреждений такого рода. Созданный в 1887 году

⁸ Педагогический колледж при Колумбийском университете в Нью-Йорке (Teachers College, Columbia University) — одна из самых известных в США высших школ для подготовки учителей. Основан в 1887 году как самостоятельная структура. Первым президентом был Н.М. Батлер, добивавшийся, чтобы в колледже использовались последние достижения педагогической мысли, преподавали специалисты высшего класса и выпускались наилучшим образом подготовленные специалисты. В 1898 году стал частью Колумбийского университета и уже в 1899 году присвоил первую докторскую степень. С 1904 года ведет масштабную издательскую деятельность. С 1906 года впервые в США начал давать образование университетского уровня специалистам дошкольного обучения (ср. с российскими «фрëбелочками» того же времени). В числе преподавателей колледжа — такие знаменитости, как Джон Дьюи, Эдуард Ли Торндайк.

под руководством Николаса Марри Батлера, он играл ведущую роль в изучении теории и практики образования на протяжении первой половины XX века. Большинство вышедших из его стен преподавателей впоследствии работали в педагогических подразделениях, основанных по примеру Колумбийского университета в других крупных университетах. Более того, в первую половину столетия этот колледж был бесспорным национальным, а возможно, даже мировым лидером, задававшим профессиональную планку педагогической деятельности и готовившим практикующих специалистов в этой области.

В больших городах, особенно в Нью-Йорке, учителя столкнулись с резким ростом числа учащихся. Если в 1890 году население Нью-Йорка составляло 1,5 миллиона человек, то в 1915 году оно достигло 5 миллионов. Учебный год зачастую начинался с того, что в школы приходило на 30 тысяч человек больше, чем в них имелось парт. К 1910 году в Нью-Йорке проживало в 2 раза больше человек, родившихся за границей, чем коренных американцев, чьи родители также родились на территории США. Еще в 2 раза больше жителей Нью-Йорка имели родителей, хотя бы один из которых появился на свет за пределами США. Короче говоря, это был город иммигрантов, преимущественно белых и лишь на 2% «цветных». В 1920 году примерно 35% его жителей были католиками, еще 35% — протестантами, 29% исповедовали иудаизм. Лилиан Уолд, руководившая в то время благотворительными учреждениями Нью-Йорка, заявила: «Бесплатная государственная школа — опора нашей демократии. Это убеждение искренне разделяют социальные энтузиасты, желающие уберечь школу от деморализующего влияния ханжей и грязных политиканов, стремящиеся сделать ее святилищем народного образования, центром служения обществу».

Удалось ли новому поколению профессиональных педагогов достичь столь амбициозной цели? Эти профессионалы рекомендовали появлявшимся повсюду школам систематизировать свою работу и охотно делились советами, как сделать их часто хаотические действия организованными. Они использовали новые подходы зарождающейся науки менеджмента, в частности идеи Фредерика Уинслоу Тейлора и Фрэнка Гилбрета, изучавших затраты времени на движения промышленных рабочих в процессе их труда и доказавших всей стране, что систематизация труда может привести к резкому повышению его произво-

дительности. Генри Форд понял, что сможет производить свои типовые черные автомобили более рационально, если поставит их сборку на конвейер и будет выпускать совершенно одинаковые машины. Большинство людей не принимали во внимание обратной стороны медали — того обстоятельства, что по мере роста производительности труда увеличивается и стресс у рабочих. Поклонники повышения эффективности управления не сразу осознали разницу между менеджментом конвейерного производства и организацией процесса обучения детей. Новые профессиональные работники образования применили открытия Тейлора и Гилбрета к школам и школьным системам, надеясь повысить их «результативность» при помощи социальной инженерии.

Многие преподаватели Педагогического колледжа разделяли этот «культ эффективности». Например, Дэвид Снедден мечтал о том, как крупные школы будут внедрять «социальную инженерию». Его коллега Эдуард Ли Торндайк разрабатывал тесты, пропагандируя их как новое слово в «научной оценке уровня знаний». Профессиональные теоретики образования уделяли особое внимание организационным стратегиям, мобилизующим школы на достижение общественно значимых целей, в первую очередь ассимиляции. Между тем на противоположной от Педагогического колледжа стороне 120-й улицы находился философский факультет Колумбийского университета, где начал работать Джон Дьюи. В 1916 году он опубликовал труд своей жизни — книгу «Демократия и образование» («Democracy and Education»), в которой рассматривал образование не с точки зрения его эффективности, а с точки зрения «роста» личности. Две концепции не слишком сочетались друг с другом, что предвещало грядущие споры.

Как показали историки Дэвид Тайак и Элизабет Хансот, публика рассчитывала, что профессиональные педагоги станут «менеджерами добродетели». Позднее многие американцы критиковали — и порой весьма сурово — издержки профессионализации: им казалось, что она осуществлялась в интересах взрослых, а не детей, и что она возводила между школами и общинами, которым те должны были служить, непроницаемый бюрократический барьер. Однако именно колоссальный наплыв учащихся и необходимость решения их многообразных проблем, стоявших особенно остро в городской и иммигрант-

ской среде Америки, породили попытку противопоставить системе хаосу: как замечает историк Роберт Уйбе, она не могла не увлечь страну, стремившуюся к наведению порядка.

Первым «эффективным» средством стало внедрение системы классов — она внушила учителям надежду на то, что, собрав 30–60 детей одного возраста в одной комнате, они смогут успешно преподавать им, а дети смогут успешно усваивать в течение одного и того же урока один и тот же учебный материал. Затем эта иллюзия рассеялась: занятия по классам начинались со школьниками одного возраста, но по мере прохождения учебного материала обнаруживалось, что многие дети отстают, их оставляли на второй год, а затем и на третий, хотя часто это не давало никаких результатов. Иногда неуспеваемость объяснялась систематическими пропусками занятий; иногда дети не были готовы к учебе или не могли овладеть материалом из-за недостаточного знания языка; иногда они оказывались просто «тупыми». В Нью-Йорке доля второгодников неуклонно росла от класса к классу. Например, в 1904 году, после введения системы общешкольной отчетности, город Нью-Йорк сообщал о следующем процентном соотношении своих второгодников: 23% в первом классе, 38% во втором, 45% в третьем и 49% в четвертом и пятом классах. В более старших классах эти цифры сокращались просто потому, что дети переставали ходить в школу. Каковы бы ни были причины такого положения дел, по всей стране неуспевающих детей было очень много, фактически даже большинство, как документально показал Леонард Айрес в своей классической книге «Отстающие в наших школах» («Laggards in our Schools», 1908). Айрес заметил, что из 1000 первоклассников, поступивших в городские школы, многие из которых были лучшими в стране, только 263 человека могли доучиться до восьмого класса и не более 56 достигали последнего класса школы. У сельских школ, особенно на Юге, эти показатели были еще ниже.

Распределение учащихся по классам дало, однако, новому поколению администраторов рычаг воздействия на толпы плохо подготовленных детей, обучением которых им предстояло заниматься. Хотя эта проблема была особенно актуальна для иммигрантов в крупных городах, с ней сталкивалось и коренное население административных центров округов штатов, таких как Франклин-колледж, штат Индиана, где работала Марге-

рит Холл. Когда ее старшие братья и сестры поступили в школу, куда принимали только белых, там в 1890-х годах в первом классе было так много учеников (несомненно, зачастую второгодников), что занятия проходили в две смены: 66 школьников приходили утром на занятия с одной учительницей, а другие 69 приходили к ней же во второй половине дня. Такое количество учащихся не позволяло уделять каждому из них достаточно внимания и требовало значительных усилий по поддержанию дисциплины. Ко второму классу в школе оставалось уже 57 учеников. Около 11% от общего числа поступивших заканчивали среднюю школу, которая была учреждена в 1870-х годах в этом городке, отличавшемся повышенными образовательными запросами. Здесь имелась и школа для чернокожих, численность которых также резко сокращалась — с 20 учащихся в первом классе до восьми во втором. К восьмому классу их оставалось лишь четверо. С 1898 по 1918 год в этой школе все предметы вели два чернокожих педагога, один из них (мужчина) был по совместительству директором. И все же, как ни странно, из государственных школ Индианы вышли крупные специалисты в области образования (из числа белых), имена которых в начале и середине XX столетия стали известны всей стране. Среди них — первый декан Педагогического института в Стэнфорде, некоторые ведущие профессора Педагогического колледжа Колумбийского университета и главный пропагандист образования как средства «адаптации к жизни» — концепции, получившей распространение в 1940-х годах.

Быстрый рост числа лиц, поступающих в школу, посещающих занятия и успешно переходящих из класса в класс, создал серьезные проблемы для деятелей образования, отвечавших за их обучение. Пытаясь найти выход из положения, они занялись расширением образовательных учреждений, закрытием школ с одним учителем (если в 1916 году из 1000 школ таковых насчитывалось 200, то в 1930 году — уже 149), слиянием школ. Считалось, что все эти меры приведут к улучшению ситуации, и некоторые из них, несомненно, оказали благотворное воздействие на образовательный процесс. Однако другие меры пользы не принесли. В конечном счете оптимальным выходом из положения стало распределение детей по классам, объединяющим учащихся с примерно одинаковым уровнем знаний. Этот прием помог перегруженным учителям выстоять, несмотря на наплыв

учащихся и недостаток ресурсов, однако он не смог сделать обучение многих детей живым и интеллектуально насыщенным.

ЭВОЛЮЦИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

У средних школ сложная история⁹. До начала XX века их рассматривали как своего рода подготовительную ступень к поступлению в колледж. На Юге и в некоторых регионах Севера они часто назывались «академиями», а средние школы для девочек из состоятельных семей — «пансионами». Во всяком случае, эти учебные заведения были ближе к высшей школе, чем к начальной.

Лутер Шорт, издававший газету «Democrat» в округе Джонсон, штат Индиана, действительно настаивал в 1884 году, чтобы те немногие учащиеся, которые хотели получить образование, выходящее за рамки начальной школы, отправлялись на подготовительное отделение местного колледжа во Франклине, а не в государственную среднюю школу, которую Шорт считал в принципе недостаточной и к тому же излишне обременительной для налогоплательщиков. (Он не упоминал при этом, что приток новых учеников помог бы выжить колледжу, преподавателем и проректором которого был один из его любимых родственников.) Его мнение не получило широкой поддержки главным образом из-за увеличения в начале XX века числа желающих продолжить обучение после окончания начальной школы. Разумеется, отнюдь не все учащиеся собирались поступать в колледж, однако предложение Шорта показывает, как невысо-

⁹ Термины английского языка, описывающие уровни образования в США, нельзя переводить на русский язык буквально: им соответствуют более высокие уровни образования в России. Так, 12-классное образование в США, соответствующее 10 классам (или 8 классам + ПТУ) советского времени или 11 классам в современной России, то есть российскому «среднему» образованию, в США именуется high school, букв. «высшая школа». Но так же называется и завершающий этап этого 12-классного образования: 9–12-й классы (grades). «Элементарной», или «начальной», школой (elementary school) в XIX веке называлось все, что этому предшествовало, то есть 1–8-й классы; теперь же это название — почти как в России — прилагается только к 1–4-му классам, а 5–8-й классы — это middle school, букв. «средняя», — этап, который в России вообще не принято как-либо выделять. То образование, которое в России называется высшим, в США именуют higher education — букв. «еще более высшее».

ко ценили люди государственные средние школы даже в самом сердце Америки в конце XIX столетия.

Ректоры ведущих колледжей, обеспокоенные сокращением числа поступающих в конце XIX века, признавали, что укрепление средних школ в их штатах пойдет на пользу их собственным учреждениям. Некоторые вузы, например недавно созданные университеты штатов Мичиган и Висконсин, содействовали развитию местных средних школ, предоставляя их выпускникам гарантии поступления. Принстон, тем не менее, не слишком доверял государственным средним школам штата Нью-Джерси и предпочитал помогать Лоуренсвиллю и другим местным частным школам, готовящим к поступлению в университет.

Чарльз Уильям Элиот, ректор Гарвардского университета в 1869–1909 годах, руководил попытками американских вузов наладить взаимодействие со средними школами. Элиот, химик по образованию, возглавлял Комитет десяти¹⁰ по проблемам средней школы, созданный Национальной ассоциацией образования. Доклад, подготовленный комитетом в 1893 году, рекомендовал, к ужасу преподавателей классических языков, ввести единый учебный план, предусматривающий изучение современных иностранных языков и естественно-научных дисциплин, но не упоминал о латыни, греческом языке и других классических предметах, которым прежде уделялось особое внимание. В то время, когда готовился доклад, менее 5% 17-летних юношей и девушек заканчивали среднюю школу, то есть туда по-прежнему попадало очень небольшое количество детей. В условиях, когда общее число учащихся средних школ едва превышало 250 ты-

¹⁰ Комитет десяти по проблемам средней школы — комиссия, созданная Национальной ассоциацией образования на национальной конференции Ассоциации в Саратоге 9 июля 1892 года для выработки позиции относительно общей цели обучения школьников в последних классах школы и разработки стандартного учебного плана для этих классов. Возглавил ее Ч. Элиот, а У.Т. Харрис был одним из «десяти». Комиссия организовала конференции, посвященные преподаванию отдельных предметов, и в них участвовали в общей сложности примерно 90 человек. Итоговый доклад комиссия представила 4 декабря 1893 года. В нем было констатировано, что школа должна как готовить молодежь к поступлению в колледжи, так и давать ей законченное образование, ориентируя на обслуживающий или производительный труд. Детей рекомендовалось обучать в школе в течение 12 лет: 1-й этап — 1–8-й классы (elementary education), 2-й этап — 9–12-й классы (secondary education).

сяч человек, единая программа представлялась чем-то вполне реальным.

В 1876 году суд разрешил, ссылаясь на прецедент в Каламазо, штат Мичиган, создавать на деньги государства не только начальные, но и средние школы. Эти новые учреждения развивались медленно. Они были сосредоточены в северных городах и административных центрах округов и привлекали более широкую аудиторию, чем частные средние школы. Доля учащихся, закончивших средние школы, практически утроилась — с 6% 17-летних молодых людей в 1900 году она поднялась до 17% в 1920 году и составила без малого 2,5 миллиона человек. Ясно, что политика, рассчитанная на 250 тысяч учащихся, не могла не претерпеть изменения, после того как их численность выросла почти в 10 раз, причем быстро. Каков же был выход из положения?

«В учебных заведениях любой нации всегда, как в зеркале, отражаются ее история и характер», — заявил Чарльз Уильям Элиот в своей речи, произнесенной в Гарварде в 1869 году по случаю вступления в должность ректора. Однако в 1908 году Элиот признал, что средние школы имеют дело с совсем иным контингентом учащихся, чем в начале 1890-х, когда Комитет десяти начинал выработать свои рекомендации. Поэтому Элиот выдвинул иное предложение, казавшееся ему полезным для Гарварда и соответствующим подлинным интересам нации. В 1908 году он уже не настаивал на единой для всех средних школ учебной программе, за которую ратовал в прошлом Комитет десяти. Выступая перед новым профессиональным объединением — Национальным обществом поддержки профессионально-технического образования, Элиот доказывал: «Учителям начальной школы следует группировать детей в соответствии с их очевидным предназначением или предполагаемым родом занятий».

Как преподаватели, так и администраторы встретили эту директиву с пониманием и сочувствием. Отбор школьников давал учителям новые полномочия, а администраторам — инструмент, при помощи которого они могли как-то справляться с наплывом учащихся, сильно отличавшихся друг от друга по уровню знаний и запросам. Совершенно очевидно, что в средней школе нельзя было ограничиться распределением детей по классам в соответствии с их возрастом, — такое деление не срабатывало порой даже в начальной школе, где процент исклю-

ченных и второгодников увеличивался от класса к классу. Чем старше становились дети, тем больше разнились их академические успехи. Учащиеся четвертых классов редко отставали в усвоении учебного материала на четыре года, а вот многие восьмиклассники отставали на четыре, пять или даже шесть лет, в то время как другие опережали своих сверстников на два, три, четыре года. Таким образом, учащиеся средних школ в возрасте примерно от 12 до 18 лет действительно весьма различались по уровню подготовки и интересу к учебе.

Однако, если обычное распределение по классам в зависимости от возраста стало формальностью, то какими же другими фундаментальными критериями отбора могли руководствоваться учителя? Одним из них была, конечно же, успеваемость, но наиболее очевидными критериями являлись пол, раса, этническая принадлежность и уровень достатка семьи (в той степени, в которой его можно было оценить). Если подразумевать под успеваемостью успехи в освоении учебной программы XIX века, то по ней практически невозможно было судить об академическом потенциале иммигрантской молодежи: ей мешали учиться проблемы с английским языком, а иногда и семейные обязанности. Обществу, приверженному принципам демократии и открытых возможностей, было трудно согласиться с подобным отбором, особенно если имелись сомнения в его справедливости. Поэтому усилилась потребность в разработке таких школьных программ, которые общество могло бы счесть полезными и справедливыми. Из этой потребности родилось профессиональное образование.

У так называемого профессионального обучения множество корней. На протяжении XIX столетия различные деятели европейского образования, прежде всего швейцарец Иоганн Песталоцци, а позднее итальянка Мария Монтессори, подчеркивали, что качество обучения возрастает в результате прямого контакта детей с изучаемым предметом и активного вовлечения в него. В конце XIX века американец немецкого происхождения Феликс Адлер ввел в США шведский метод *sloyd* (ручного труда)¹¹, который вскоре превратился у нас в традиционные уроки труда. Разумеется, речь шла прежде всего о том, чтобы научить детей

¹¹ Система обучения детей при помощи освоения ими навыков работы по дереву. — *Примеч. пер.*

что-то делать своими руками. Джон Дьюи, Скотт Ниринг, Фрэнсис Паркер и другие сторонники активного обучения (как стали называть этот метод) полагали, что оно полезно всем детям, ибо развивает их сенсорику и тем самым расширяет познавательные возможности, выводя их за привычные рамки учебной программы, опирающейся на речевые навыки. Очевидно, что иммигранты были заинтересованы в таком виде обучения и демонстрации его результатов, которые не зависели от степени владения английским языком.

Между тем подобное обучение требовало другого стиля преподавания и других форм организации учебного процесса, введению которых препятствовали все более строго регламентируемые программы, разрабатываемые экспертами по административной эффективности, в чьем ведении находилась политика народного образования эпохи ассимиляции. Первые сторонники трудового воспитания думали, что они просто расширяют арсенал педагогических методов и средств обучения всех детей — бедных и богатых, коренного населения и иммигрантов. В 1920–1940-х годах их идеи широко применялись прежде всего в частных школах, обучавших детей среднего класса (например, в «школах этической культуры», основанных Феликсом Адлером в Нью-Йорке), или в различных «прогрессивных» школах, вдохновлявшихся идеями Джона Дьюи.

Однако в начале XX столетия термин «обучение через труд» изменил свое содержание и стал ассоциироваться также с движением в поддержку профессионального образования, которое ставило своей целью подготовку молодых людей, не связывающих свое будущее с поступлением в колледж (в отличие от учащихся прогрессивных школ Адлера и Дьюи). Учителя, всерьез подходившие к «сортировке» учащихся по склонностям, находили понимание у администраторов — тем нужны были программы, которые могли бы позволить школам сохранять свой контингент и даже расширяться. И те, и другие быстро поняли, что практическое обучение городских мальчиков ремесленным навыкам может проводиться в форме уроков столярного дела и, таким образом, иметь своим следствием расширение программы профессионального обучения. Подобные уроки были способны принести пользу учащимся, пытающимся найти работу, и освободить преподавателей английского языка от необходимости проходить с этими нерадивыми школьниками «Макбе-

та». Многие учителя и ученики сочли такое решение взаимовыгодным.

Аналогично дело обстояло с «уроками труда» для девочек: учитывая, что у них было мало возможностей найти работу, их ориентировали преимущественно на ведение домашнего хозяйства или домоводство — звучные наименования *domestic science* и *home economics* придумали для обозначения занятий, на которых девочек учили готовить, шить и убираться в доме. Ко второй половине XX века получили распространение так называемые коммерческие курсы, на которых городских девочек стали обучать также новой технике секретарского дела — машинописи.

Примерно тому же учили девочек и в сельской местности, поскольку предполагалось, что всю свою жизнь им предстоит заниматься только ведением домашнего хозяйства. Однако с мальчиками дело обстояло иначе. Правило Элиота об «очевидном предназначении или предполагаемом роде занятий» требовало готовить из них фермеров независимо от того, были ли у них к этому склонности или нет. Многие родители, такие как отец Виктора, мечтали, чтобы их дети оставались работать на земле, и горячо поддерживали подобные установки. Даже в начале XX века они опасались, что расширение интеллектуального опыта одаренных сыновей в ходе их дальнейшего обучения — в средней школе, а в колледже и подавно — в конечном счете приведет к тому, что они не вернуться на семейную ферму. Пусть изучают севооборот, а не вращение Земли вокруг Солнца.

Средние школы, основанные в городах для профессионального образования молодежи, не обучающейся в колледжах, стали называться трудовыми средними школами. Это наименование благополучно сохранялось и в XX веке, особенно на Юге, где негритянское население получало среднее образование преимущественно в таких учебных заведениях. Как уже было сказано, поначалу в уроках труда видели лишь средство развития сенсорики, делающей процесс обучения более интересным и осмысленным. Однако постепенно этот термин все больше превращался в эвфемизм, которым стали обозначать некий трудовой опыт, подразумевающий минимальное обучение тому, как стать фермером или открыть собственное дело. В большинстве случаев речь шла только об освоении конкретных трудовых приемов, необходимых, например, в плотницком деле или выращивании

сельскохозяйственных культур. То был дешевый способ обучения молодых работников, который лишал их возможности получить более широкое образование, а значит, и развить в себе другие разнообразные интересы. Вместо этого они тратили время на обработку хлопкового поля или сколачивание скворечника. Эти занятия не помогали им лучше читать или считать, однако предполагалось, что они воспитывают трудолюбие, честность и добросовестность, то есть именно те качества, которые взрослые хотели видеть в молодежи.

В начале XX века на местах предпринималось немало попыток диверсифицировать программу средней школы за счет включения в нее предметов, связанных с обучением ремеслу или навыкам работы на земле. Таким образом надеялись разом решить две проблемы: удовлетворить потребность в подготовленной рабочей силе, а кроме того справиться с ростом числа и изменением состава учащихся. Наиболее успешно решали эти задачи городские школы, поскольку урбанизация и индустриализация требовали преодоления дефицита квалифицирован-



Переполненная классная комната ремесленного училища на Норт-Беннет-стрит в Бостоне, штат Массачусетс, — предмет гордости того времени, 1917 год.

ИСТОЧНИК: The Schlesinger Library, Radcliffe Institute, Harvard University.

ной рабочей силы. Кроме того, в крупных городах проживало большинство иммигрантов, испытывавших, как считалось, колоссальные трудности в освоении традиционной школьной программы подготовки к колледжу. Аграрные регионы (за исключением Юга) также сумели адаптировать программы своих школ к реальным интересам граждан. Известно множество примеров, когда деятели образования в регионах и на местах вынуждены были считаться с приоритетами, на которых настаивали местные политики. Предполагалось, что демократия в системе образования должна действовать следующим образом: педагоги, получающие деньги от общества, обязаны обеспечивать школы теми программами, которые представители общест­венности считают подходящими для молодежи.

Профессиональное обучение вызывало всеобщий энтузиазм. В 1914 году Джон Грей, возглавлявший отделение экономики в Университете штата Миннесота, подробно изложил свою точку зрения:

Пока мир должен работать, чтобы жить, люди должны учиться своему ремеслу. Это обучение может проходить только в стенах школ. Пока в государственных школах не будет введена профессионализация, мы не можем удерживать там массу людей, рассчитывающих получить какое-то образование. В американских государственных средних школах должно быть введено профессиональное обучение... Следующим этапом станет введение его в начальных школах... Не стоит бояться, что подобный план окажет разрушительное воздействие на культуру или приведет к упадку знаний, литературы и искусства... Только так мы сможем оторвать массу людей от монотонной бесконечной рутины и превратить их в граждан.

Короче говоря, единственный способ удержать огромное количество людей в школах — это изменить учебный материал таким образом, чтобы сделать его более доступным для усвоения и более пригодным для немедленного применения на практике. Это позволит учащимся получить впоследствии лучшую работу, а работа сделает из них более полезных для общества граждан. Некоторые все же опасались, что академическая культура пострадает, если приоритетом для школы будет не изучение литературы, математики, истории или естествознания, а профессиональная ориентация. Главной целью пребывания в школе становилась подготовка к работе, а не воспитание граждан. Важным показателем наметившихся перемен стало то, что

с самого начала зарплаты преподавателей профессионально-технических дисциплин, как правило, намного превышали зарплаты обычных учителей.

В 1915 году Джон Дьюи опубликовал в журнале «New Republic» статью, в которой заявил об опасной узости законов, продиктованных интересами бизнеса и ставивших профессиональное образование в большую зависимость от этих интересов, чем от мнения педагогов. Дьюи критиковал профессиональное образование в той форме, которая получила распространение в штате Индиана: оно «было достаточным только для того, чтобы стать поденщиком», ограничивало доступ учащихся к дополнительному образованию, а значит, и их возможности найти в будущем какую-то иную работу. Эта статья в «New Republic» вызвала возмущения Дэвида Снеддена, поклонника социальной инженерии, убежденного в том, что школа должна быть «эффективной». Он решительно выступил в защиту профессионального обучения, утверждая, что контроль над ним должен принадлежать именно бизнесу. Снедден писал:

Деловые люди обычно с подозрением относятся к так называемому академизму, когда речь заходит о профессиональном обучении. Они не уверены в том, что наши школьные учителя понимают подлинные задачи профессионально-технического образования и достаточно подготовлены, чтобы им заниматься. По этой причине они часто выступают за некоторую форму частично независимого контроля, по крайней мере, в начале любого нового эксперимента... Учителя же, даже руководствующиеся самыми лучшими побуждениями, как правило, склонны к идеализму и не способны оценить реальные условия.

В 1917 году Айзек Кэндел, румынский иммигрант, ставший профессором сравнительного образования в Педагогическом колледже Колумбийского университета, подготовил известный доклад, в котором подвел итог мучительных попыток добиться федеральной поддержки профессионального образования в США. Он отмечал: «В настоящий момент нашему образованию более всего требуется экспертное руководство». Таким образом, он поддержал аргумент Снеддена о необходимости экспертизы, но оставил без внимания мнение Дьюи о необходимости расширения социальной перспективы, которую подразумевали подобные экспертные заключения. Суждения Снеддена и

Кэндела также оказались созвучны очередной критике школьных учителей: последние, по их мнению, хуже разбирались в предметах профессионально-технического образования, чем бизнесмены. Эта критика и представление о служебном несоответствии взрослых людей — работающих в школе учителей и администраторов — будут получать все большее распространение на протяжении всего XX века и выльются в требования школьной реформы, с которыми выступит мир бизнеса в конце столетия.

В конце концов, после активного лоббирования правительство согласилось платить преподавателям, способным прививать учащимся производственные навыки. В 1917 году при поддержке самих трудящихся и представителей администрации был принят закон Смита — Хьюза, ставший первым законодательным актом, направленным на обеспечение федерального финансирования начальной и средней школы. Помимо финансовых гарантий этот закон содержал не менее важный пункт: он отверг принцип, согласно которому вся американская молодежь должна была учиться в средней школе по «единому учебному плану». С тех пор система народного образования США страдает от сегментации программы средней школы, вызванной введением профессионально-технического обучения. Как правило, малоимущие школьники оказываются заложниками ущербной учебной программы, состоящей из «общих» предметов или «прикладных» курсов, в то время как другие учащиеся набираются знаний (или маются) на занятиях по полноценной программе либо на подготовительных курсах для поступления в колледж.

К 1920 году необходимость учить детей одним и тем же вещам признавалась в лучшем случае применительно к самым первым классам начальной школы. Распространилось представление о равнозначности различных учебных программ — всякий предмет отныне считался таким же важным для образования, как и любой другой. Учащиеся теперь могли получить аттестат о среднем образовании после четырех лет изучения алгебры, геометрии, биологии, английского языка, истории и иностранных языков или же после четырехгодичных курсов, на которых их учили торговать, выращивать сельскохозяйственные культуры, заниматься домоводством, а также знакомили с основами английского языка и общей математики. «Знание», то есть

овладение академической премудростью, было доступно лишь немногим; остальным приходилось постигать «добродетель» — воспитывать в себе пунктуальность, умение работать в команде, честность и трудолюбие.

Эти перемены привели к развалу учебной программы в том виде, в котором она существовала ранее, и к формированию системы, в которой одни дети «направлялись» по академической стезе, а другие — по неакадемической или профессионально-ремесленной. На смену «сортировке» (*sorting*), рекомендованной Элиотом учителям начальных школ в 1908 году, в XX веке пришла «профильная специализация» (*tracking*), ставшая основным способом организации обучения в любой школе с достаточно большим числом учащихся.

Возможно, если бы массовая иммиграция продолжалась в 1920–1930-х годах, американцы приложили бы больше усилий к тому, чтобы вся американская молодежь смогла приобщиться к общему культурному наследию, изучаемому в рамках школьной программы. После Первой мировой войны иммиграция в США резко сократилась, и потребность в «американизации» приезжих снизилась. В эпоху ассимиляции, когда считалось, что школы служат прежде всего интересам нации, государство придавало их деятельности особое значение; когда же в последующие десятилетия на первый план вышло развитие самих детей, внимание к школам несколько ослабло.

ОТБОР ПОСРЕДСТВОМ ТЕСТИРОВАНИЯ: СОВРЕМЕННЫЙ МЕТОД

Содержание первого этапа начального образования (учащихся в возрасте 6–10 лет) не вызывало особых споров. В начале XX века в США множество детей продолжали учебу и дальше, тогда как пресловутые английские «экзамены для 11-летних», сохранявшиеся и после Второй мировой войны, определяли, кому из детей имеет смысл продолжать систематическое образование, а кому — нет. Поскольку Соединенные Штаты значительную часть XX столетия занимали одно из первых мест в мире по относительному числу молодых людей, прошедших более половины школьного курса обучения, они рано столкнулись с необходимостью найти некие законные способы решения, какие предметы кому из учащихся преподавать. В других

странах такая проблема возникла позже, и они могли учитывать как сильные, так и слабые стороны американского опыта.

В Соединенных Штатах не существовало общенациональных экзаменов, перекрывавших доступ к дальнейшему образованию тем, кто получал на них низкие отметки. Общество считало законченное среднее образование благом как для себя, так и для учащихся. Тем не менее необходимо было что-то предпринять, чтобы ввести учебные программы, рассчитанные на детей с разными способностями и стимулами. Сортировку, рекомендованную Элиотом в 1908 году, следовало организовать таким образом, чтобы она могла считаться объективной. Наиболее очевидные способы отбора — по расовому, этническому и половому признакам, а также уровню семейного дохода — требовалось дополнить методом, более убедительно отвечающим критерию объективности.

В то же самое время, когда школы признали необходимость относительно справедливого метода отбора, оказалось, что и американская армия крайне нуждается в нем, — начиналась мобилизация, связанная со вступлением США в Первую мировую войну. Внезапно появилось огромное количество молодых рекрутов, которых нужно было срочно распределять, чтобы решить, кого из них имеет смысл направить на офицерские курсы (таких было совсем немного), кого — пехотинцами на фронт (большинство), а кого признать «непригодным для военной службы» из-за несоответствия предъявляемым требованиям.

Перед федеральным правительством возникла проблема, которую следовало быстро решить. Но как? Невероятно, но правительство обратилось за советом к группе профессоров. Привлечение профессоров в качестве консультантов для решения национальных проблем в 1917 году казалось очень необычным. Это были профессора психологии, новой университетской дисциплины, и они оперативно предложили военным свое решение — *Army Alfa* — первый стандартизированный тест, предназначенный для оценки врожденных умственных способностей. По его результатам определялся *mental age* (МА) — уровень умственного развития. Дополнительные расчеты, соотносившие этот уровень с возрастом испытуемого, приводили к вычислению IQ — этой аббревиатурой стали обозначать *Intelligence Quotient*, коэффициент умственного развития. Результат «100 пунктов» считался нормальным, а «140 пун-

ктов» указывал на гениальность. Роберт Йеркс из Гарвардского университета, Льюис Тёрман из Стэнфордского университета и Генри Г. Годдард из Вайнлендского института, разработавшие этот тест, утверждали, что он точно определяет врожденные умственные способности молодых совершеннолетних людей.

Предложенный этими профессорами тест не требовал ничего, кроме карандаша и бумаги, и мог проводиться с большими группами людей. Его результаты легко подсчитывались и представлялись адекватным отражением природных умственных способностей. *Army Alfa* послужил основой для «объективных» групповых тестов, получивших широкое распространение в школах после 1920 года. Эти тесты были призваны оценивать либо врожденные умственные способности, либо уровень академических знаний. Общественность не всегда понимала, в чем различие между ними.

Первая мировая война застала Йеркса, родившегося в 1876 году, в середине жизненного пути. Он не получал удовлетворения от своей работы в Гарварде, а в армии служить ему было уже поздно. Стремясь исполнить свой патриотический долг, он с жаром принял участие в работе над тестом и активно способствовал его внедрению. После войны, возможно из-за чрезмерных надежд, возлагавшихся им на *Army Alfa* и оказавшихся несбыточными, Йеркс перешел из Гарварда в Йель и вернулся к изучению приматов — по-видимому, оценивать их интеллектуальные способности было не так сложно. Тёрман был всего на год моложе Йеркса, его карьера в Стэнфорде складывалась более удачно, и после войны он продолжал упорно заниматься тестированием возможностей человеческого разума. Будучи профессором педагогики и психологии в Стэнфордском университете, он воспитал целое поколение ведущих американских специалистов по тестированию. К их числу принадлежал и Артур Отис, разработавший первые и самые популярные групповые тесты умственных способностей для школьников.

Генри Г. Годдард, побывавший до Тёрмана докторантом Университета Кларк, в 1906 году поступил на работу в специальное заведение для «умственно отсталых», располагавшееся в Вайнленде, штат Нью-Джерси. Два года спустя он отправился в Европу, где познакомился с двумя ведущими учеными — Альфредом Бине и Теодором Симоном — и их статьей «О необходимости научной диагностики низших ступеней интеллекта» («Upon the

Necessity of Establishing a Scientific Diagnosis of Inferior States of Intelligence»). Он перевел эту статью, и она стала отправной точкой для его работы в Вайнлендском институте, где он занимался соотношением эмпирических данных о способностях пациентов с их оценкой по шкале Бине — Симона. В 1910 году Годдард выделил три низших уровня умственного развития (МА): первый (идиоты) соответствовал умственным способностям детей от нуля до двух лет, второй (имбецилы) — от трех до семи, третий (умственно неполноценные) — от восьми до 12 лет. Эта классификация оказалась в центре полемики, развернувшейся вокруг тестирования.

Годдард и его коллеги трудились не покладая рук и успели разработать *Army Alfa*, а также версию *Army Beta* для лиц, не владеющих английской грамотой. Внедрение этих тестов началось в конце Первой мировой войны. Йеркс объяснял их необходимость так:

Тесты *Alfa* и *Beta* разрабатывались и применялись таким образом, чтобы минимизировать трудности, возникающие у людей, которые по причине иностранного происхождения или недостатка образования испытывают проблемы с английским языком. С самого начала предполагалось, что эти групповые тесты будут использоваться (а сегодня об этом уже можно говорить со всей определенностью) для оценки врожденных умственных способностей. Разумеется, нельзя отрицать некоторое влияние образовательной среды, но в главном именно врожденные умственные способности солдата, а не случайные внешние влияния определяют его уровень умственного развития или ранг в армии.

Заверив таким образом американцев в объективности и научности тестов интеллектуальных способностей, Йеркс и его коллеги сообщили публике следующую отрезвляющую новость: средний уровень умственного развития американских солдат соответствует 13-летнему возрасту. Могла ли выжить демократическая страна, граждане которой отличались столь ограниченным когнитивным развитием?

Хотя научная основа этих тестов была разработана путем наблюдений над индивидуумами, считавшимися «умственно отсталыми», Йеркс и Тёрман, по свидетельству историка Джеймса Рида, «считали свои тесты средством освобождения одаренных людей от тирании статуса, предопределяемого классовой, расовой или этнической принадлежностью. Они не рассчитывали...

найти много золота в народных массах». Привилегированное положение людей, знакомых с культурой американского среднего класса (и, следовательно, дискриминация всех тех, кто не был знаком с его нравами), становилось особенно заметным на заключительном — восьмом — этапе тестирования. В отличие от предыдущих тестов, проверявших словарный запас, арифметические способности, понимание символов и наличие «здорового смысла», тест № 8 требовал знания американской жизни начала XX века. Версия от 16 августа 1918 года предлагала ответить, где находится Йель — в Нью-Хейвене, Аннаполисе, Итаке или Кембридже; что такое «Согопа» — фонограф, мультиграф¹², арифмометр или пишущая машинка; в какой области прославился Джон Уэсли¹³ — в литературе, науке, военном деле или религии. Далее следовало множество других вопросов, имеющих столь же непосредственное отношение к американской культуре. Результаты всех восьми тестов суммировались, а затем подсчитывались уровень умственного развития, соотносимый с возрастом, и IQ. Человек мог успешно пройти тесты на символы, арифметику и даже словарный запас, но не справиться с тестом № 8 и таким образом получить общий низкий результат. В 1920–1930-х годах подобные тесты быстро распространились в школах, где их стали применять для оценки способностей детей, сопровождавшейся селекцией, — подбором для них соответствующих учебных программ; в личное дело каждого ученика заносился его IQ.

Тёрман считал применение его тестов в школе правомерным, ссылаясь на их вклад в развитие демократии, хотя его понимание демократии было весьма своеобразным: «У человека нет ничего более важного, чем IQ, за исключением, возможно, его нравственных качеств... Демократии предстоит пройти великое испытание, чтобы понять, как адаптироваться к огромной разнице в IQ, которую можно констатировать у представителей любой расы или национальной группы». В этой новой формулировке отразились былые противоречия между знанием и добродетелью как целями школьного обучения.

¹² Ротатор, машина для размножения ведомственной документации. — *Примеч. пер.*

¹³ Джон Уэсли (1703–1791) — английский проповедник, один из основателей методизма. — *Примеч. пер.*

С Тёрманом были согласны очень многие, особенно те, кто стремился обеспечить детям, показавшим лучшие результаты тестов, доступ к курсам для «одаренных» или «продвинутых». Тестирование усилило недовольство сложившейся системой образования, которую выстроили в начале XX века школьные администраторы, решавшие задачу ассимиляции. Они организовали свои школы и привели их в систему, чтобы приспособить их к резкому росту числа учащихся, среди которых было множество иммигрантов. Поступая таким образом, они дали повод упрекать себя в чрезмерной жесткости и пренебрежении индивидуальными особенностями своих учеников. Эта критика вылилась в постановку новой задачи школьного обучения — адаптации.

Научное издание

Серия «Теория и практика образования»

ПАТРИЦИЯ АЛЬББЕРГ ГРЭМ

АМЕРИКА ЗА ШКОЛЬНОЙ ПАРТОЙ

КАК СРЕДНИЕ ШКОЛЫ ОТВЕЧАЮТ

МЕНЯЮЩИМСЯ ПОТРЕБНОСТЯМ НАЦИИ

Главный редактор

ВАЛЕРИЙ АНАШВИЛИ

Заведующая книжной редакцией

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Художник

ВАЛЕРИЙ КОРШУНОВ

Редактор

ЕЛЕНА БЕРЕЖНОВА

Компьютерная верстка

ОЛЬГА БЫСТРОВА

Корректор

ЕЛЕНА АНДРЕЕВА

НАЦИОНАЛЬНЫЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
«ВЫСШАЯ ШКОЛА ЭКОНОМИКИ»

101000, Москва, ул. Мясницкая, д. 20

Тел./факс: (499) 611-15-52

Подписано в печать 14.12.2010. Формат 60×90/16

Гарнитура Minion Pro. Усл. печ. л. 17,5. Уч.-изд. л. 14,3

Печать офсетная. Тираж 1000 экз.

Изд. № 1278. Заказ №

Отпечатано в ГУП ППП

«Типография „Наука“»

121099, Москва,

Шубинский пер., 6

ISBN 978-5-7598-0831-2



9 785759 808312