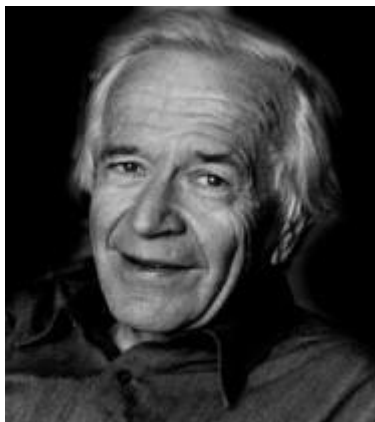


Если бы школ не существовало



Нильс Кристи

Оглавление

Предисловие	4
Аналитическая модель.....	5
Нормативный идеал.....	13
Практические предложения	17
Список литературы.....	19
Общественная жизнь школ: Введение от редакторов	22
Социолог человеческой близости.....	22
Школа Кристи	23
Школа в шести частях.....	25
Общественная жизнь школ	27
Список литературы.....	29
Благодарность редакторов	31
Предисловие автора	32
Глава 1 Школы в обществе: три примера.....	33
Французская деревня.....	33
Пустые комнаты	38
Центрифуга.....	45
Вероятное будущее.....	51
Глава 2 Социальный порядок и реакции молодежи.....	54
Послание о бесполезности	54
Подросток: Контролируемый бунт	55
Альтернативные сценарии.....	57
Подростковая культура и её альтернативы.....	59
Глава 3 Если бы школ не существовало.....	60
Если бы школ не существовало: Акт I	60
Если бы школ не существовало: Акт II	65
Если бы школ не существовало: Акт III	70
Глава 4 Власть в школах	74
«Часть жизни»	74
Рамки для педагогов	76
Национальная учебная программа.....	76
Герметичные перегородки	83
Власть в системе образования.....	89
Глава 5 Другая школа	98
Тупики.....	99
Сообщество свободной школы	100

Открытая учебная программа.....	103
Школа и классовое расслоение	105
Зеркало для школ.....	107
Зеркало для родителей.....	109
Место для жизни.....	111
Место для учёбы	116
Бесполезная школа?.....	118
Глава 6 Мечта о школе	121
Список литературы.....	123
Примечания:.....	125

Предисловие

Джудит Суисса

Читая книгу по социологии образования, изданную в 1971 году, почти полвека спустя, трудно не воспринимать её через призму аналитических подходов, сформировавшихся в этой области и повлиявших на критическую педагогическую мысль за прошедшие десятилетия. На первый взгляд, текст Нильса Кристи, который впервые переведён на английский, может показаться читателям частью той же интеллектуальной традиции, что и классические труды о дескулинге, критической педагогике и либертарном образовании, возникшие в тот же период и отражающие определённую политическую и интеллектуальную атмосферу.

Примечательно, что такие ключевые работы, как *Освобождение от школ* Ивана Иллича, опубликованное в тот же год, что и книга Кристи, *Педагогика угнетённых* Паулу Фрейре (впервые изданная на английском в 1970 году), *Школьное образование в капиталистической Америке* Самуэля Боулза и Герберта Гинтиса (1976), *Как дети терпят неудачи* Джона Холта (1964) и *Абсурд взросления* Пола Гудмана (1962) — лишь некоторые из значительных работ той эпохи — предлагают критический взгляд на школьное образование. В тексте Кристи можно обнаружить отголоски этих идей.

Само название этой небольшой книги наводит на мысль, что наиболее очевидную теоретическую близость работа Кристи имеет с трудами Иллича. Однако Кристи не был сторонником дескулинга. Именно различия между его взглядами и идеями Иллича, на мой взгляд, составляют суть того, что делает эту книгу одновременно самобытной и актуальной по сей день.

Работа Иллича, хотя и основана на эмпирическом анализе экономических затрат и последствий массового внедрения государственной школьной системы в индустриальных обществах, проникнута чёткими нормативными представлениями об образовании и утопическими предложениями о том, как демонтаж этой системы может способствовать переходу к более «конвивальному» обществу (см. Illich, 1973). Несмотря на то, что его социологический анализ подвергался жёсткой критике на протяжении последних десятилетий, труды Иллича по-прежнему выполняют важную функцию: они помогают разрушить устоявшееся представление о государственном школьном образовании как о чём-то неизменном и напоминают, что «образование» — это не то же самое, что «школьное обучение». Этот тезис остаётся столь же значимым сегодня, как и пятьдесят лет назад.

Кристи, однако, говорит не о «школьном обучении» (*schooling*), а о «школах» (*schools*). Его социологический анализ сосредоточен не на широкомасштабной институционализации образования в индустриальных государствах, а на более скромной и локальной картине отдельных школ в конкретных местах. Это, на мой взгляд, свидетельствует о совсем иной задаче и посылу к читателю, в сравнении с классическим текстом Иллича, несмотря на некоторые общие этические основания.

Кристи явно разделяет этический идеал *конвивиальности* — понятие, которое у Иллича определяется как «индивидуальная свобода, реализуемая в личной взаимозависимости». В своих сносках он упоминает ранние работы Иллича, что указывает на его осведомлённость о них. Однако Кристи не выступает за демонтаж школьной системы. В его тексте нет ничего, что указывало бы на его согласие с убеждённой позицией Иллича в том, что «мы становимся свидетелями конца эпохи школьного обучения». Вероятно, он не был удивлён, узнав, что слухи о скорой смерти школьного образования оказались сильно преувеличенными.

Кристи не только редко использует слово «schooling» («школьное обучение»), но и само слово «education» («образование») встречается в его книге лишь эпизодически, главным образом в описательных фразах вроде «образовательная система» или «Министерство образования». Это говорит о том, что Кристи не пытается защищать идею о том, что существует некая внутренняя ценность или концептуально обоснованный идеал «образования», который искажается или разрушается современными институциональными формами.

Я не являюсь социологом образования, и, возможно, не совсем справедливо рассматривать работу по социологии образования через философскую призму. Однако философы образования привыкли не только читать социологические теории, но и разрабатывать собственные, ориентируясь на концептуальные и нормативные вопросы: В чём смысл образования? Для чего существуют школы? И что нужно сделать, чтобы создать более справедливую или эффективную образовательную систему?

Некоторые читатели могут испытывать разочарование из-за отсутствия в тексте Кристи чётких предписаний на эти темы, но для меня это стало скорее приятным откровением. Более того, книга оставляет читателя с куда более обнадеживающим посланием, чем те работы, которые призывают к полному демонтажу школьной системы, исходя из её якобы неизбежной репрессивности, подавляющего воздействия или манипулятивной природы по отношению к детям.

Аналитическая модель

Книга начинается с детального описания трёх совершенно разных школ, каждая из которых существует в своём уникальном историческом и социальном контексте. Разумеется, я опираюсь на переведённый текст, но мне кажется, что выбор языка в этом случае имеет большое значение и задаёт тон всей книге.

Вопрос, который ставит Кристи, звучит так: «*Каким целям служат наши школы?*» Он не спрашивает: «*Каким целям должно служить школьное обучение или государственная система образования?*»

За прошедшие десятилетия критические теоретики образования создали обширную эмпирическую и теоретическую базу, позволяющую дать ответ на этот вопрос. Согласно этим теориям, школьное обучение служит интересам правящей элиты, поддерживает

идеологический аппарат капитализма, подавляет креативность детей и их самостоятельность мышления, подрывает человеческую свободу, закрепляет структурное неравенство и угнетение, а также формирует послушных потребителей.

Как бы полезны и важны ни были эти аналитические модели, Кристи не стремится предложить читателю подобные диагнозы или детально документировать их механизмы.

Конечно, можно задаться вопросом, кого именно Кристи включает в местоимение «мы», говоря о «*наших школах*». Однако на протяжении большей части текста становится очевидно (а в некоторых местах это прямо указывается), что речь идёт о Норвегии.

Во второй главе нам предлагается картина простой жизни норвежского рыбака и его семьи: они переезжают в город и оказываются отрезанными от своего традиционного образа жизни. Смысл этого рассказа — показать, каким образом молодые люди в данном историческом и социальном контексте стали «*ненужными*». Хотя подобные истории можно было бы рассказать о сельских общинах и молодёжи во многих индустриализированных странах современности, цель автора — заставить читателя задуматься: являются ли школы, которые существуют *здесь и сейчас, в Норвегии*, адекватным ответом на эту *ненужность*? И как это может помочь нам лучше понять поведение молодых людей?

Три конкретных примера школ, которые Кристи подробно анализирует в первой главе, принадлежат к разным национальным, культурным и историческим контекстам: это школа во французской деревне XIX века, государственная школа в резервации коренных американцев в 1960-х годах и общеобразовательная государственная школа на севере Англии в те же 1960-е.

Общим для всех этих примеров является одна ключевая тема: каждая школа — это часть конкретного сообщества со своими уникальными потребностями, культурными особенностями и политическим укладом, однако при этом она управляется теориями, подходами и правилами, которые были разработаны в совершенно других условиях.

Учитывая эти описания, можно было бы поспешно заключить, что Кристи просто выступает за возвращение к системе школ, управляемых на местном уровне и, возможно, подотчётных сообществу через какие-либо демократические механизмы. В книге, безусловно, нет ничего, что указывало бы на то, что Кристи был бы против такой идеи, и в этом смысле его работа перекликается с современными призывами к более локальному демократическому управлению, а также с предупреждениями против коммерциализации и стандартизации национальных образовательных систем.

Однако многие сторонники таких преобразований, выступая на фоне неолиберальных реформ в сфере образования и атак на государственные образовательные учреждения, делают это в рамках более широкой защиты общественных благ, углублённого понимания демократии и концепции активного гражданского участия. Я вовсе не утверждаю, что Кристи не согласился бы с этими позициями.

Но его задача иная: он стремится напомнить нам, что, как он сам пишет, *«внутренняя жизнь школ отражает общие способы, которыми мы организуем себя как общество»*. Следовательно, в любом обществе неизбежно встают вопросы о том, какие ценности и формы политической организации мы хотим защищать, а также о том, каким должно быть качество и дух того, что редакторы в своём предисловии назвали *«общественной жизнью школ»*.

Эта разница может показаться незначительной, и, возможно, конечное политическое видение Кристи было не столь уж далеко от взглядов Иллича. Однако вопросы, которые его книга заставляет читателей задать себе о собственном обществе и школах, оказываются закрытыми, если изначально принять и защищать точку зрения, согласно которой все школы, по определению, сводятся исключительно к функции сертификации, заменяя подлинное обучение *«ритуализацией прогресса»* (Иллич, 1971, с. 40).

Согласно Илличу, институциональные особенности государственной системы образования как универсальной модели настолько исказили подлинную образовательную ценность реальных обучающих взаимоотношений, что единственным выходом остаётся полный демонтаж школ. Как отмечает Нил Постман, Иллич *«тоталист, а не экспериментатор. ... Если принять его доводы, то какой истинно верующий человек может с чистой совестью сделать что-либо со школами, кроме как попытаться уничтожить их?»* (Иллич и др., 1973, с. 142, 147).

Эта точка зрения находит отражение и в тексте Иллича 1969 года *«Выпускная речь в Университете Пуэрто-Рико, Нью-Йорк»*, на который ссылается Кристи. В нём Иллич описывает, как *«постепенно возникла идея, что школьное обучение — это необходимое средство для того, чтобы стать полезным членом общества»*. Далее он утверждает, что *«задача этого поколения — похоронить этот миф»*, и уверенно прогнозирует, что *«к концу этого века то, что мы сейчас называем школой, станет историческим реликтом... Я убеждён, что вскоре станет очевидно, что школа так же маргинальна для образования, как знахарь — для системы здравоохранения»*.

Кристи не стремится убедить кого-либо в том, что школьное обучение — это миф или что его упадок неизбежен. На самом деле, он скорее сосредоточен на том, чтобы показать, как школы могут стать ценными, органичными и процветающими социальными институтами, а не на том, чтобы оплакивать их бесполезность. В этом отношении он, скорее, ближе не к радикальным сторонникам дескулинга, а к ведущему философу американского прагматизма Джону Дьюи, который утверждал: *«Мы не можем создать в своём воображении некое идеальное общество. Мы должны основывать наши представления на обществах, которые действительно существуют»* (Дьюи, 1916, с. 101).

Для Дьюи (1916, с. 96) образование — это социальный процесс, а не подготовка к жизни, и, следовательно, оно органично связано с его пониманием демократии как *«прежде всего формы совместного существования, коллективного опыта, передаваемого через общение»*.

Подобно Кристи, Дьюи рассматривал философские размышления об образовании через призму практических требований и проблем, порождаемых сложными современными обществами. В *Школе и обществе* Дьюи (1907, с. 32) утверждал, что, учитывая изменения в сфере труда и семейной структуры, «школа должна стать новым “естественным пространством ребёнка”, где он учится через осмысленный опыт».

Так же и образы успешных школ, представленные Кристи, — это не ностальгические воспоминания о прошлом, а напоминание о важности того, чтобы места, где дети проводят свои дни, были хорошими местами для жизни. Как писал Дьюи (1907, с. 27), школа должна быть «подлинной формой активной общественной жизни, а не отдельным пространством, предназначенным лишь для заучивания уроков».

Согласно взглядам Кристи, мы можем и должны допускать возможность того, что школы могут быть – и многие из них уже являются – такими местами. Вместо того чтобы воспринимать все школы исключительно через призму институционализованного государственного образования, Кристи призывает нас рассматривать отдельные школы в их конкретных контекстах, как пространства, где, если мы будем внимательно присматриваться, сможем обнаружить и осмыслить различные аспекты самих себя и нашего общества, а также потенциальные способы иной организации жизни. Таким образом, перефразируя Постмана, Кристи является экспериментатором, а не догматиком.

В отличие от него, Иллич, как и многие другие теоретики образования, не может удержаться от того, чтобы предложить свою собственную нормативную трактовку образования. Эта трактовка служит ему линзой для критики всего, что он считает неправильным в современной системе обучения. «Динамическое отсталое развитие, которое сейчас происходит, – утверждал Иллич (1969), – является полной противоположностью тому, чем, на мой взгляд, должно быть образование, а именно: пробуждением осознания новых уровней человеческого потенциала и использованием своих творческих способностей для развития человеческой жизни».

В книге Кристи не предлагается такой независимой нормативной дефиниции образования. Он лишь призывает нас внимательнее смотреть на то, чем занимаются школы – и что еще они делают помимо и вопреки институциональной логике, выявленной Илличем, – и задумываться о том, делают ли они это хорошо, и стоит ли нам сохранять эти практики.

Именно поэтому важны детали анализа Кристи. В его описании педагогических процессов, происходящих в различных школах, можно уловить отголоски других современных критических теоретиков. В частности, его замечание о том, что учителя отказываются опираться на «то, что ученики уже знают», и его использование в этом контексте метафоры «пустых комнат» явно перекликаются с концепцией «банковского образования» Пауло Фрейре (1970). Аналогично его рассуждения об опыте детей, сталкивающихся с зачастую произвольными и подавляющими институтскими нормами школьной жизни, перекликаются с точными и порой забавными наблюдениями Джона Холта в его классической работе *Как терпят неудачу дети*. Однако Кристи, похоже, не разделяет педагогическую защиту либертарианского образования, предложенную Холтом,

а также морально-правозащитный подход к детской свободе, который развивал А. С. Нил (см. Smith 1983, 64).

В книге Кристи вообще не делается никаких обобщающих утверждений о «детях» или «детстве». Подобно британскому анархисту Колину Уорду в его знаковой работе *Ребенок в городе* (1978), Кристи прежде всего интересуется тем, как изменилась окружающая среда, в которой живут дети, и их возможности передвигаться по ней и взаимодействовать с ней в условиях урбанизированных индустриальных обществ. «Города не строятся для детей, автомобили не создаются для детей, машины в них не нужны, и взрослые в них не нужны. ... Наша социальная структура не приспособлена к тому, чтобы дети всегда были рядом».

Рассуждения Кристи о месте детей в современном обществе явно опираются на его работы в области социологии, особенно социологии девиантного поведения. В обществе, где дети «больше не являются “полезными” работниками», им, как он отмечает, «вероятно, придется компенсировать это увеличением допуска к девиантному поведению в других сферах жизни». Подобно Полу Гудману в *Абсурде взросления*, Кристи видел в девиантном поведении современных подростков и молодежи важное отражение социальных структур и ценностей. Однако в то время как Гудман (1996, 16, 31) стал сторонником дескулинга, утверждая в *Принудительном невежестве*, что существующая школьная система – это всего лишь «массовое суеверие, что подростки обязаны продолжать учёбу в школе», и что многим из них «было бы лучше, если бы системы просто не существовало», Кристи был более оптимистичен. Он считал, что школы могут стать местами, где дети смогут испытывать ощущение смысла и значимости, а также быть признаны полезными членами общества, работая и обучаясь вместе со взрослыми в своих сообществах.

Именно в этом смысле следует понимать название его книги *Если бы школ не существовало*, которое намекает не на необходимость отмены школ как таковых, а на возможность стирания границ между идеализированным представлением о «школе» и повседневной социальной реальностью школьной жизни.

Короче говоря, если Джон Холт, ставший видным сторонником домашнего обучения, утверждал, что «дети любят учиться, но ненавидят, когда их учат», то Кристи не делает столь обобщающих выводов. Его главная забота заключается в том, чтобы школы выполняли свою основную социальную функцию — предоставляли детям «место, где они могут быть». Конечно, в этом месте будут происходить процессы обучения и преподавания, но основной вопрос заключается в том, является ли оно интегрированной частью общества или, напротив, отделено от него, а также ощущают ли дети, что у них есть что-то значимое и полезное для выполнения в качестве членов этого общества.

Внутри широкого направления либертарианского и демократического образования существуют как значительные различия, так и точки соприкосновения (см. Shotton 1993, Smith 1983; Suissa 2019). Если подход Кристи и можно расположить в рамках этой традиции, то он скорее тяготеет к таким образовательным теоретикам, как Джон Дьюи, и таким практикам, как Джон Эйткенхед из школы Килкуханити, которые рассматривали школу как сообщество взрослых и детей, «живущих вместе, делящихся, любящих друг

друга» и занимающихся «полезной работой» (см. Shotton 1993, 109–116), нежели к либертарианцам или сторонникам дескулинга, таким как Холт или Иллич.

Это, однако, не означает, что, сосредоточиваясь на детальном изучении того, чем занимаются конкретные школы в различных контекстах, Кристи был безразличен к более широким теоретическим анализам социальной функции образования.

Как и Боулз и Гинтис (1976) в *Школьном образовании капиталистической Америки*, он прекрасно осознавал центральную роль школ в «предоставлении пропусков в классовую структуру общества» и был знаком с социологическими исследованиями, в которых «раз за разом делается один и тот же вывод: существует решающая корреляция между социальным положением семьи (измеряемым профессиональным статусом родителей) и уровнем образования, полученным ребенком». Аналогично он предвосхищает многие более поздние исследования неизбежных последствий для молодежи, обреченной, как выразились Патрик Эйнли и Мартин Аллен (2013, 171), на «бег по эскалатору, который движется вниз», в условиях изменяющихся рынков труда глобального капитализма.

Как замечает Кристи: «Было время, когда посещение начальной и младшей средней школы достаточно хорошо работало как точка входа к преимуществам для меньшинства», и он прозорливо предсказал еще в 1971 году: «Вскоре мы услышим призывы к обязательному двенадцатилетнему школьному обучению, чтобы вновь поставить всех в равные условия». Однако, в то время как критические теоретики образования часто опирались на марксистский анализ, утверждая, что школы могут и должны становиться пространствами сопротивления (см. Giroux 1981, 1983), Кристи относится к этим теоретическим рамкам с большей осторожностью.

Как видно из его знакового текста *Конфликты как собственность*, который считается современной классикой в области восстановительного правосудия, Кристи не был марксистским теоретиком. Хотя в его критике централизованных моделей государственного образования прослеживаются черты как марксистской теории воспроизводства, так и теории отчуждения, как отмечают комментаторы (Коеп 2013, 208), он «не использует концепцию способа производства в качестве аналитического инструмента».

Когда Кристи пишет: «Если бы школ не существовало, обществу все равно потребовался бы способ направлять своих граждан в различные сферы труда», он явно не воспринимает существующую классовую структуру капитализма как данность, но при этом и не делает категорию класса основным инструментом для анализа альтернативных социальных моделей.

Не до конца ясно, осознавал ли Кристи в полной мере сатирическую природу книги Майкла Янга *Возвышение меритократии* (1958). Но вряд ли его бы удивило, что в современной Великобритании «миф Янга», как он его называет, теперь без малейшей иронии продвигается политиками, которые с гордостью заявляют о своем стремлении превратить страну в «великую меритократию» (Мэй, 2016).

Не стал бы для него сюрпризом и тот факт, что, хотя этот миф подпитывается «восхвалением отдельных выдающихся личностей, которым удалось преодолеть ограничения своего происхождения и получить доступ к высшим слоям общества», социологические исследования лишь подтвердили, что «большинство людей остаются там, где родились» (см. Pickett и Vanderbloemen 2015).

Литература 1970-х годов о том, как и почему государственные школы обеспечивают, что «дети рабочего класса получают рабочие профессии» (Willis 1978), не может в полной мере объяснить современные связи между образовательными квалификациями и социальной структурой, особенно в условиях, когда большинство традиционных рабочих мест рабочего класса исчезло. Однако эти связи по-прежнему очевидны, и более того, сегодня, в эпоху позднего капитализма, они стали еще более выраженными. Как убедительно демонстрирует Томас Пикетти (2014), в современной экономике именно наследственное богатство и владение собственностью, наряду с доходами, продолжают определять положение социально-экономической элиты.

Однако из этого не следует, как утверждает Кристи, что «если школы перестанут существовать, завеса спадёт. Мы на собственном опыте ощутим значимость права по рождению». Это было бы справедливо, конечно, только при прочих равных условиях — другими словами, если бы не проводились другие крупные политические изменения, такие как перераспределение богатства. Критика, заключающаяся в том, что государственное образование поддерживает миф о меритократии, одновременно воспроизводя социально-экономические привилегии, является условно верной в обществах, где существует значительная степень структурного социально-экономического неравенства, а образовательные сертификаты связаны с доступом к разным позициям на неравномерно структурированном рынке труда. Политические и образовательные теоретики по-разному подходили к этой критике.

Одним из возможных решений могло бы стать, как утверждает Иллич (1971, 19), «отделение компетентности от учебного плана». Однако, как и в случае с разрушением «завесы» по Кристи, в отсутствие структурных социально-экономических реформ это может лишь укрепить или даже усилить социально-экономическое неравенство, поскольку привилегированные родители, вероятно, найдут способы сохранить своё положение, обеспечивая своим детям конкурентные преимущества в неравной и конкурентной системе.

Некоторые философы образования утверждают, что именно потому, что мы живём в конкурентной капиталистической системе, где образование является «позиционным благом», хорошо финансируемое и качественное государственное образование необходимо как средство смягчения наиболее негативных последствий социально-экономического положения родителей для образовательных возможностей детей.

Как объясняют Гарри Бригхаус и Адам Свифт (2006, 488), «человек с более высоким уровнем образования имеет лучшие перспективы в отношении дохода и доступа к интересной и ответственной работе, потому что существует причинно-следственная связь между образованием и перспективами на рынке труда. Однако дело не только в том, что

образованность сама по себе улучшает перспективы дохода. Важно, чтобы эта причинно-следственная связь существовала в данной среде».

Хотя Бригхаус и Свифт (2006, 490) предлагают множество способов устранения причинно-следственной связи между уровнем образования и абсолютным доходом (например, через выравнивание заработных плат), они признают, что это «может быть просто невозможно — вероятно лишь потому, что это политически неприемлемо в данных условиях».

Очевидно, именно поэтому Бригхаус (2000, 15) в отсутствие радикального изменения социально-экономической системы отдаёт предпочтение государственной системе образования, в которой «правительство должно, насколько это возможно, при соблюдении других фундаментальных ценностей, стремиться к устранению влияния социального класса на образовательные достижения».

В противоположность этому, Джеймс Тули (2003, 439), сторонник отмены государственного контроля над образованием в пользу частных альтернатив, утверждает, что «если остаются ограниченные (позиционные) блага, за которые идёт конкуренция», то в более равной системе государственного образования «семьи, ориентированные на иерархию, будут ещё больше заботиться о том, чтобы обеспечить своим детям дополнительные образовательные возможности за пределами школы» (например, частные уроки или внеклассные занятия), чтобы сохранить и передать своё привилегированное положение.

Все эти аргументы, разумеется, строятся на базовом предположении о существовании капиталистического государства. Хотя Кристи не выражает однозначного мнения относительно того, должно ли государство финансировать и регулировать школы, его некролог отмечает, что он «никогда не был анархистом, выступающим за радикальную деинституционализацию» (Lomell and Halvorsen 2015, 143). Фактически, в его замечании: «Можем ли мы терпеть такую систему? В любом случае, давайте постараемся минимизировать её влияние», он, по-видимому, занимает позицию, более близкую к Бригхаусу и другим сторонникам образовательной справедливости в рамках государственной системы, чем к Илличу или приверженцам частного рынка в образовании, таким как Тули (2003), Джон Чабб и Терри Мо (1990) или Милтон Фридман (1962).

Как показывают многочисленные исследования, при отсутствии радикальных изменений в социально-экономической структуре реформы, которые формально предоставляют школам и родителям большую свободу от государственного контроля, на практике мало способствуют сокращению образовательного неравенства (см. Allen and Higham 2018; Pickett and Vanderbloemen 2015). В контексте Великобритании недавние изменения в этой сфере не стали органичной инициативой, исходящей от местных сообществ и обеспечивающей большую демократическую вовлечённость в управление школами. Напротив, они сопровождалась внедрением жёсткой системы стандартов и тестирования, а также неолиберальной повесткой, которая поощряет участие корпоративных и коммерческих структур в предоставлении образовательных услуг.

В этой ситуации, как отмечают Тоби Грини и Роб Хайам (2018), несмотря на заявления правительства о «переносе контроля на передний план» и предоставлении школам большей автономии, реальность выглядит иначе. Усиление стандартизации, жёсткая система управления эффективностью и требования отчётности привели к тому, что школы испытывают давление, а также сталкиваются со «стимулами действовать эгоистично в жёстко регулируемой рыночной среде» (12). В результате сложилась ситуация «хаотичной централизации», которая характеризуется наличием «победителей и проигравших» (7, 14).

Нормативный идеал

Я уже говорил о том, что объектом критики Кристи является не столько процесс обучения, сколько школы как институции. В этом же ключе его работа не сосредоточена на защите идеала школы или образования в целом. Мы привыкли сталкиваться с разрушительными социологическими критиками школьного образования или государственной системы, но, наряду с этим, существует множество философских и педагогических концепций, оправдывающих и защищающих идеал школы или идеал образования. Однако Кристи не следует этим путём.

Он не стремится выявить или сформулировать некую сущность школы как школы – проект, который в последние годы привлёк значительное внимание философов, особенно в работах Яна Масшелена и Маартена Симонса. В своей книге *«В защиту школы: общественный вопрос»* Масшелен и Симонс (2012, 36) выступают в защиту школы как самостоятельного социального института, ключевая характеристика которого, по их мнению, заключается в его «приостановленности». Это понятие означает не только временный разрыв между прошлым и будущим, но и устранение ожиданий, требований, ролей и обязанностей, связанных с определённым пространством.

Однако этот подход значительно отличается от позиции Кристи. Он вовсе не восхищается уникальностью школы как институциональной формы, а напротив, подчёркивает, что школы не смогут стать благоприятной средой для детей, если они не будут учитывать социальные условия жизни тех сообществ, в которых они расположены. В этом смысле его позиция перекликается с современными исследованиями в области образования и социальной справедливости (см., например, Paris и Alim, 2017).

Согласно Кристи, школы могут быть органичной частью общества, а не, как утверждают Масшелен и Симонс (2012, 36), «чистым посредником», изолированным от социальной реальности. В этом отношении его взгляды схожи с позицией Джона Дьюи (1907, 21), который считал, что «большинство проблем, с которыми сталкиваются школы, обусловлены неспособностью осознать социальную среду, в которой мы живём».

Более того, следующий отрывок из работ Кристи мог бы с лёгкостью принадлежать самому Дьюи:

«Мы должны в гораздо большей степени начать воспринимать школы как социальные сообщества. Школы могут и должны делать нечто большее, чем просто готовить и

квалифицировать учеников для будущей жизни. Они уже сами по себе являются важной частью жизни».

В отличие от Масшелена и Симонса, которые акцентируют внимание на «академичности» и «учёбе», Кристи подчёркивает, что «государственная школа прежде всего должна быть местом для жизни, а уже затем — местом для обучения».

Кристи утверждает, что «главная задача школы должна заключаться в том, чтобы предлагать возможность участия — а через это и возможность обретения смысла — в социальном пространстве, максимально приближенном к реальной жизни». В этом он явно разделяет взгляды Уорда.

В своей серии семинаров *Talking Schools* Уорд (1995, 107, 106) описывает школу «не как особое, изолированное пространство, а всего лишь как одного из пользователей любого общественного места», где «повседневная жизнь сообщества и его детей переплетается так же естественно, как это было на протяжении большей части истории». Он противопоставляет это современному представлению о школе, которая, по его мнению, превратилась в «отдельное и обособленное гетто» (106).

Подобно Масшеллену и Симонсу, другие современные философы образования сформулировали и обосновали концепцию «образования как самостоятельной практики». Так, Падрайг Хоган (2011) утверждает, что внутренние ценности и достоинства образования часто оказываются затенены представлением о том, что образовательные принципы должны определяться «конкретными личностями и группами».

Однако Кристи, как и большинство радикальных теоретиков образования, придерживается иной точки зрения: формулировать цели или ценности образовательной практики в отрыве от социальной среды, в которой она реализуется, бессмысленно.

Философия образования за последние пятьдесят лет насыщена дискуссиями о «целях образования» (см. White, 1982; Marples, 1999). Однако такой подход чужд Кристи: он не заинтересован в создании, а тем более в защите нормативного представления о том, каким должно быть образование или хорошее образование.

Эта позиция наиболее ясно проявляется в пятой главе его работы – «*Другая школа*». Вместо того чтобы сосредоточиться на каком-то одном ключевом аспекте — социальной справедливости, критическом мышлении, подлинном обучении или свободе детей — Кристи предупреждает об опасности чрезмерного увлечения образовательными идеалами, будь то концепция «малой школы» или «свободной школы», а также предостерегает от любых универсальных, тоталитарных систем.

Как он сам пишет: «Открытые школы могут быть открытыми как для добра, так и для зла».

Это ни в коем случае не означает, что Кристи уклоняется от идеи необходимости осмысления цели школ в современном обществе. Подобно Джону Уайту (1982, 1990), чья работа была сосредоточена на попытках сформулировать и защитить цели национальной

учебной программы в либеральном государстве, Кристи предостерегает от опасности предполагать, что вопросы, касающиеся подобных «целей», уже решены. Уайт проанализировал, как академические дисциплины стали частью учебных программ государственных школ по историческим и политическим причинам (см. White, 2006; Reiss & White, 2013). Замечание Кристи о том, что «учебные предметы выбираются потому, что они уже были выбраны раньше, и потому, что у нас есть учителя, получившие образование в этих предметных областях и способные их преподавать», почти дословно повторяет аргумент Райсса и Уайта (2013, 1), утверждающих, что «учебная программа, основанная на предметах, особенно на уровне средней школы, изначально определяется и, следовательно, ограничивается наличием преподавателей, способных обучать этим предметам».

Тем не менее, хотя Кристи настаивает на том, что любые обсуждения того, чем должны заниматься школы, должны основываться на «анализе реальных потребностей наших детей сегодня», в отличие от Уайта, он скептически относится к идее, что такой анализ должен привести к формулированию единого набора конкретных целей для всех школ, «выведенных» из учебной программы, основанной на концепции человеческого благополучия. Кристи был гораздо более открыт к идее того, что разные сообщества и школы должны иметь возможность определять свои собственные учебные программы — позиция, которую Уайт (2004, 20) прямо отвергает, отстаивая идею «подчинения целей и учебных программ — на макроуровне — политическому, а не профессиональному контролю» как части задачи по созданию демократического общества.

Если работа Кристи имеет определённую морально-политическую направленность, то, по-видимому, она представляет собой одну из форм коммунитаризма. В своих рассуждениях он неизменно подчёркивает значение коллективного социального участия как необходимого условия для индивидуального, и общественного благополучия.

Отстаивая идею о необходимости вовлечения родителей и детей в управление школами и определение их содержания, он напоминает нам, что «люди не собираются добровольно, если им нечего предложить или если их совместное присутствие не приносит им какой-либо пользы». Он с одобрением цитирует работу Джорджа Хоманса (1951, 72), который «демонстрирует, как разрушается общественная жизнь, когда возможность принятия решений изымается из муниципального уровня». Эта идея перекликается с точкой зрения Дьюи (1907, 28), который утверждал, что «общество — это группа людей, объединённых тем, что они действуют в одном направлении, в едином духе и ради общей цели».

Анализ Кристи во многом согласуется с позицией Дьюи (1916, 96), который рассматривал школу как демократическое сообщество, или «форму совместной жизни, основанной на общении и взаимодействии». Однако Кристи идёт дальше, утверждая, что «если школа должна воспитывать дух сотрудничества, она должна обладать автономией в управлении собственной жизнью... Главный вопрос заключается в создании системы, при которой все важные решения принимаются внутри школы или в её непосредственной близости».

Такой взгляд можно интерпретировать в контексте современных критических позиций в отношении неолиберальной государственной системы образования. Вероятно, Кристи поддержал бы современные инициативы, направленные на расширение локального самоуправления и демократического контроля в школах, такие как эксперимент в Порту-Алегри (см. Gandin & Apple, 2002). Несомненно, некоторые аспекты централизованных государственных образовательных систем, которые Кристи подвергал критике, лишь усилились в эпоху глобального капитализма и неолиберальных образовательных реформ. Как отмечает, например, Стивен Болл (2016, 1046), «управленческие практики изменяют социальные связи и властные отношения, делая их менее демократичными и менее ориентированными на заботу». В свете этих изменений такие критики, как Болл (2016, 1046), призывают педагогов «развивать критическую рефлексию, осознавать политический контекст своей деятельности и... вновь обрести свою подлинную образовательную миссию — этический и моральный проект, которому большинство из них изначально посвятили себя, но который со временем оказался утраченным».

Хотя разрушение государственной системы образования, как показали исследования, привело не к усилению локального демократического контроля, а, напротив, к усилению централизации управления со стороны удалённых корпоративных структур, многие критики защищали финансируемое государством образование как общественное благо в противовес растущей приватизации и коммерциализации (см. Ball, 2013; Fielding & Moss, 2011).

Кристи, хотя и разделял более широкое понимание «общественного» образования, предложенное рядом исследователей в этой области (см., например, Lawson & Spours, 2011), был явно скептически настроен по отношению к любым централизующим образовательным инициативам со стороны государства. Он утверждал: «Если наша цель — создать процветающее школьное сообщество, основанное на сотрудничестве, то первым шагом должно стать устранение существующей системы с её громоздкой иерархией, в которой контрольный центр диктует деятельность сверху».

Как уже упоминалось, Кристи явно разделял некоторые идеи Ивана Иллича о конвивальности (совместности, дружественном взаимодействии). В некрологе и обзоре его работ Ломелл и Халворсен (2015, 143) отмечают, что коммунитарная позиция Кристи впервые была выражена «в довольно зачаточной форме в статье „*Конфликт как собственность*“» и впоследствии нашла отражение в его криминологических исследованиях, где он рассматривал криминализацию и уровень преступности в контексте изменений в обществе — от тесно сплочённых сообществ, где контроль осуществлялся в ходе взаимодействия между узнаваемыми личностями, к урбанизированным городам, где социальный контроль стал опосредованным и обезличенным.

Примечательно, что Дэвид Харгривз (1994, 9), автор известного «*Ламли*»-исследования 1967 года, которое цитирует Кристи (см. Hargreaves, 1967), в более поздней работе выразил идеи, близкие к экспериментализму Кристи:

«Утопическое социальное проектирование — создание идеальной модели, например, всеобъемлющей школы или рыночных механизмов, а затем следование национальному

плану для её реализации — больше не работает. Мы пытались применять его в образовании на протяжении 30 лет, и это не дало желаемых результатов. Нам нужна серьёзная доза того, что Карл Поппер называет поэтапным подходом к реформе — выявление слабых мест и неудач, затем проведение необходимых экспериментов и корректировок, чтобы исправить ситуацию».

Хотя трактовка утопизма Поппером весьма спорна (см. Webb, 2013), подход Кристи действительно сопротивляется идее утопического проектирования. Однако его нельзя назвать антиутопическим: напротив, его взгляды перекликаются с утопизмом Уорда и Гудмана, чей анархистский и утопический подход выражался в приверженности принципу активного участия в непосредственном временном и пространственном контексте, а также в формировании «политической стратегии, придающей значение близости не только во временном смысле, но и в отношении материальной среды жизни» (Honeywell, 2007, 240).

Книга Кристи воплощает одновременно и утопическую надежду, и веру в реальные концепции лучшего общества, а также анархистский взгляд, согласно которому *«не существует финальной битвы, есть лишь множество отдельных столкновений на разных фронтах»* (Ward, 1995, 26). Ведь если, как утверждает Кристи, школы — это не просто зеркальное отражение общества, то *«совершенно логично стремиться к изменениям сразу на нескольких уровнях»*.

Более того, Кристи явно разделяет убеждённость социального анархизма в том, что *«при наличии общей потребности группа людей методом проб и ошибок, через импровизацию и эксперименты, сумеет самостоятельно создать порядок — и этот порядок будет более устойчивым и ближе соответствовать их потребностям, чем любая внешне навязанная власть»* (Ward, 1973, 31). Эта идея, наряду с дьюевским утверждением о школе как неотъемлемой части общественной жизни, находит отражение в словах Кристи:

«Бесчисленные примеры показывают, что большинство людей способны найти способ функционировать, если возникает необходимость, и если им предоставляется такая возможность. В этом смысле сам поиск этого способа существования становится одной из ключевых задач школы — то есть обучение жизни в сообществе через реальный жизненный опыт».

Практические предложения

Кристи настойчиво утверждает, что школы должны быть не изолированы от современного общества, а, напротив, органично вписаны в него. Его работа включает в себя ценные конкретные предложения о том, как этого можно достичь. Он убедительно аргументирует, что *«чем больше школы станут пространством для подлинного взаимодействия с важными элементами окружающего мира, тем активнее этот окружающий мир будет вовлекаться в их жизнь»*, и отмечает, что, стремясь найти задачи, через которые можно реализовать такое взаимодействие, школы *«вероятно, не должны будут искать слишком долго»*.

С сожалением описывая «гротескную ситуацию, при которой дома престарелых и школы могут находиться напротив друг друга, но при этом никак не взаимодействовать», он предлагает вовлекать учеников в работу по уходу за пожилыми людьми, тем самым создавая для них «значимые задачи».

Любопытно, что подобные предложения уже выдвигались и реализовывались в разных местах, как описано в одной из недавних статей *The Guardian*. Однако, по-видимому, такие инициативы движимы не столько верой в «способ существования, при котором общественная природа школы полностью пронизывает местные сообщества, открытые для жизни и больше не нуждающиеся в специальных механизмах для отделённого содержания детей», сколько стремлением решить острую социальную проблему ухода за пожилыми людьми — группой, которая, как и дети, превратилась в категорию, требующую отдельного подхода и, по сути, «изолированного хранения» (Sheppard, 2017).

В 1971 году, размышляя о будущем общества и образования, Кристи, судя по всему, был довольно оптимистичен. Он предсказывал, что «количество ручного труда будет сокращаться», что, с одной стороны, приведёт к «увеличению избыточности и ненужности», но, с другой стороны, «поможет людям переключить внимание с вещей на других людей». В этом контексте он полагал, что если школы смогут «обучать студентов тому, как быть вместе с другими людьми», это будет вселять «надежду».

Такой взгляд заметно отличается от утопического видения будущего, предложенного современными критиками и посткапиталистическими теоретиками, которые прогнозируют, что с ростом "избыточного населения" в глобальном капитализме и развитием технологий человеческий труд станет ненужным.

Исходя из такого анализа, Ник Срничек и Алекс Уильямс предложили манифест, требующий полной автоматизации, сокращения рабочей недели, введения базового дохода и отказа от трудовой этики, заменяя стремление к полной занятости призывом к полной безработице. Примечательно, что, в отличие от Кристи, Срничек и Уильямс (2016, 141) вообще не упоминают детей, хотя и рассматривают образование как «ключевой институт трансформации неолиберальной гегемонии».

Хотя высказывания Кристи могут наводить на размышления о посткапиталистическом будущем, его представление о роли школы в обществе совершенно не совпадает с этим утопическим видением. Если Кристи и можно назвать утопистом, то лишь в том смысле, в каком Мирна Брайтбарт (2014, 182) описывает Колина Уорда как «не-утопического утописта».

Более того, его оптимизм, каким бы странным он ни казался, находит неожиданные параллели во взглядах Дэвида Блэкера, современного теоретика, предлагающего мрачный анализ неизбежной обречённости государственных школ в условиях развитого капитализма, где рост "избыточного населения" обречёт миллионы людей на жизнь в прекариате. Однако, в отличие от Срничека и Уильямса, Блэкер не предлагает утопическую альтернативу. Более того, он (2013, 224) вовсе отвергает левые идеи образовательного

активизма и социальной справедливости как «и бесполезные, и отвлекающие внимание и силы от действительно важных вещей».

Работа Кристи выходит за рамки выбора, который предлагают Срничек и Уильямс, между крупномасштабной реформой и горизонтализмом, а также избегает уклончивой позиции «островков надежды» Блэкера. Его текст, по сути, выполняет важную образовательную функцию, подобную той, что можно найти у анархистских мыслителей, таких как Пол Гудман и Колин Уорд. Как отмечает Брайтбарт (2014, 181), они придавали огромное значение «привлечению нашего внимания к возможностям социальных и экологических изменений, которые уже существуют в людях и их повседневной среде».

В эпилоге Кристи описывает образовательное сообщество, которое, по его мнению, иллюстрирует способ совместного обучения и жизни, при котором «то, что оказывается полезным для „особых“ людей, на самом деле оказывается полезным для всех». Уорд (1995, 106) писал: «Требуется огромное усилие, чтобы встроить школу в ткань сообщества».

Как педагог и теоретик, Кристи совершил ценное действие — он не просто писал об этих школах, но и брал своих учеников, чтобы те сами увидели и ощутили их жизнь.

Когда автор текста решил последовать призыву Кристи и критически, но не цинично, взглянуть на необычные школы вокруг, он обнаружил, что движение Кампхилл, к которому относилась описанная Кристи школа, существует и по сей день. В Англии работает несколько таких центров, и один из них оказался всего в сорока минутах езды от его дома. Он написал письмо с просьбой о визите и получил вежливый ответ от администратора, который сообщил, что центр открыт для посещений только в определённые дни.

В Норвегии 1970-х годов Кристи, по-видимому, мог просто взять своих студентов и привезти их в такую школу, чтобы они провели время с учениками и учителями, почувствовали повседневную жизнь сообщества. Возможно, в том контексте идея школ как органичной части общества казалась менее радикальной.

Тем не менее даже в Англии 2020 года существуют школы, учителя и ученики, которые вместе пытаются создать «место для жизни, прежде чем оно станет местом для учёбы».

Текст Кристи играет важную роль, напоминая нам о необходимости всерьёз взглянуть на такие места и оценить их значимость. В эпоху, когда нас окружают как всеобъемлющие концепции исправления социальных и индивидуальных проблем через образование, так и циничные нарративы о бессмысленности любых усилий, осознание этой значимости возможно только в том случае, если мы, вслед за Кристи, признаем:

«Мы должны понимать, что мы сами и наши школы — это незавершённые проекты».

Список литературы

Эйтли, П., и М. Аллен. 2013. «Бег вверх по движущемуся вниз эскалатору в классовой структуре, которая потеряла форму». *Sociological Research Online* 18 (1): 1–8.

- Аллен, Р., и Р. Хайэм. 2018. «Квазирыночные системы, разнообразие школ и социальный отбор: анализ случая свободных школ в Англии спустя пять лет». *London Review of Education* 16 (2): 191–213.
- Болл, С. 2013. *Образование, справедливость и демократия: борьба с невежеством и возможностями*. Лондон: Центр исследований труда и социальных вопросов.
- Болл, С. 2016. «Неолиберальное образование? Противостояние расплывающемуся зверю». *Policy Futures in Education* 14 (8): 1046–1059.
- Блэкер, Д. 2013. *Падающий уровень обучения и неолиберальный эндшпиль*. Винчестер, Великобритания: Zero Books.
- Боулз, С., и Х. Гингис. 1976. *Образование в капиталистической Америке: реформа образования и противоречия экономической жизни*. Нью-Йорк: Basic Books.
- Брайтбарт, М. М. 2014. «Пробуждение желания, раздвижение границ и создание пространства: значительный вклад Колина Уорда в радикальную педагогику, планирование и социальные изменения». В *Образование, детство и анархизм: беседы о Колине Уорде*, под ред. К. Бёрк и К. Джонс, 175–185. Лондон: Routledge.
- Брайхаус, Х. 2000. *Выбор школы и социальная справедливость*. Нью-Йорк: Oxford University Press.
- Брайхаус, Х., и А. Свифт. 2006. «Равенство, приоритет и позиционные блага». *Ethics* 116 (3): 471–497.
- Чабб, Дж. Э., и Т. М. Мо. 1990. *Политика, рынки и американские школы*. Вашингтон, DC: Brookings Institution.
- Дьюи, Дж. 1916. *Демократия и образование*. Нью-Йорк: Macmillan Company.
- Дьюи, Дж. 1907. *Школа и общество*. Чикаго: University of Chicago Press.
- Филдинг, М., и П. Мосс. 2011. *Радикальное образование и общественная школа: демократическая альтернатива*. Абингдон, Великобритания: Routledge.
- Фрейре, П. 1970. *Педагогика угнетённых*. Лондон: Continuum.
- Фридман, М. 1962. *Капитализм и свобода*. Чикаго: University of Chicago Press.
- Гандин, Л. А., и М. Эппл. 2002. «Тонкая и густая демократия в образовании: Порту-Алегри и создание альтернатив неолиберализму». *International Studies in Sociology of Education* 12 (2): 99–116.
- Жиру, Х. 1981. *Идеология, культура и процесс образования*. Лондон: Falmer Press.
- Жиру, Х. 1983. *Теория и сопротивление в образовании*. Саут-Хэдди, Массачусетс: Bergin and Garvey.
- Гудман, П. 1962. *Растить нелепым: проблемы молодёжи в организованной системе*. Нью-Йорк: Vintage Books.
- Гудман, П. 1966. *Обязательное не-образование и сообщество учёных*. Нью-Йорк: Vintage Books.
- Грини, Т., и Р. Хайэм. 2018. *Иерархия, рынки и сети: анализ концепции «саморазвивающейся школьной системы» в Англии и её последствий для школ*. Лондон: UCL IOE Press.
- Харгривз, Д. 1967. *Социальные отношения в средней школе*. Лондон: Routledge and Kegan Paul.
- Харгривз, Д. 1994. *Мозаика обучения: школы и учителя следующего столетия*. Нью-Лондон: Demos.
- Хоган, П. 2011. «Этические ориентиры образования как самостоятельной практики». *Ethics and Education* 6 (1): 27–40.
- Холт, Дж. 1964. *Почему дети терпят неудачи*. Лондон: Penguin.
- Хоуманс, Г. С. 1951. *Человеческая группа*. Лондон: Routledge.
- Ханиуэлл, С. 2007. «Утопизм и анархизм». *Journal of Political Ideologies* 12 (3): 239–254.
- Иллич, И. 1969. «Перехитрив "развитые" страны». *New York Review of Books*, 6 ноября.
- Иллич, И. 1971. *Общество без школ*. Мидлсекс, Великобритания: Penguin.
- Иллич, И. 1973. *Орудия для conviviality*. Лондон: Calder and Boyars.

- Иллич, И., и др.** 1973. *После дескуоларизации – что?* Лондон: Harper and Row.
- Кун, Р.** 2013. «Все пути ведут к собственности: Пашуканис, Кристи и теория восстановительного правосудия». *Potchefstroom Electronic Law Journal* 16 (3): 187–235.
- Лоусон, Н., и К. Спурс.** 2011. «Образование для хорошего общества: расширенное видение». В *Образование для хорошего общества: ценности и принципы новой всесторонней концепции*, под ред. **Н. Лоусон** и **К. Спурс**, 8–13. Лондон: Compass.
- Ломелл, Х. М., и В. Халворсен.** 2015. «Нильс Кристи, 1928–2015». *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 16 (2): 142–144.
- Марплс, Р.**, ред. 1999. *Цели образования*. Лондон: Routledge.
- Масшелейн, Й., и М. Саймонс.** 2013. *В защиту школы: общественный вопрос*. Лёвен: Education, Culture and Society Publishers.
- Мэй, Т.** 2016. «Великобритания: великая меритократия». Речь, Министерство образования Великобритании, 9 сентября.
- Парис, Д., и Х. С. Алим**, ред. *Культурно-устойчивые педагогики: обучение и преподавание ради справедливости в изменяющемся мире*. Нью-Йорк: Teachers College Press.
- Пикетт, К., и Л. Вандерблумен.** 2015. *Берегите разрыв: борьба с социальной и образовательной несправедливостью*. Кембридж, Великобритания: Cambridge Primary Review Trust.
- Пикетти, Т.** 2014. *Капитал в XXI веке*. Кембридж, Массачусетс: Harvard University Press.
- Рейсс, М. Дж., и Дж. Уайт.** 2013. *Целевая учебная программа: значение человеческого благополучия для школ*. Лондон: Institute of Education Press.
- Шеппард, Э.** 2017. «Это похоже на второе рождение»: внутри дома престарелых, который открыл двери для малышей». *The Guardian*, 6 сентября.
- Срничек, Н., и А. Уильямс.** 2016. *Изобретая будущее: посткапитализм и мир без работы*. Лондон: Verso.
- Уорд, К.** 1973. *Анархия в действии*. Лондон: Freedom Press.
- Уорд, К.** 1995. *Разговоры о школах*. Лондон: Freedom Press.
- Уайт, Дж.** 1982. *Цели образования пересмотрены*. Лондон: Routledge and Kegan Paul.
- Уиллис, Д.** 1978. *Учимся работать: как дети из рабочего класса получают работу для рабочего класса*. Абингдон, Великобритания: Routledge.

Общественная жизнь школ: Введение от редакторов

Лукас Кон и Йоахим Вивиура

Нильс Кристи родился в Осло 24 февраля 1928 года в семье местных торговцев — Рагнвальда Кристи и Рут Хеллум. Выросший в условиях широкомасштабных политических потрясений перед Второй мировой войной и во время неё, он с ранних лет проявлял интерес к изучению природы, развития и управления насилием и справедливостью.

Получив диплом в гимназии Берга в 1946 году и поработав некоторое время журналистом, Кристи поступил в Институт социологии при Университете Осло. Как он сам отмечал в одном из интервью, в котором вспоминал о своих первых научных работах, актуальные проблемы, занимавшие социологов в то время — вопросы насилия и правосудия — сыграли ключевую роль в формировании его научных интересов, которые сопровождали его на протяжении всей выдающейся карьеры. Его волновали фундаментальные вопросы: что заставляет человека относиться к другому как к животному? Каковы корни сопереживания и заботы о ближнем? Как общественные институты могут способствовать укреплению этих положительных качеств?¹

В 1959 году Кристи защитил докторскую диссертацию, которая стала первой из многих его работ, представлявших его оригинальный подход к изучению и переосмыслению этих вопросов. В 1960 году, незадолго до того, как в 1966 году он стал первым профессором криминологии в Норвегии, его исследование жизни и опыта молодых правонарушителей внесло решающий вклад в изменение дискуссии об уголовном наказании в Норвегии, сдвинув её в сторону более гуманистического подхода к судьбе самих преступников.

В последующие десятилетия, вплоть до своей трагической гибели в 2015 году в результате несчастного случая с трамваем, Кристи помог целому поколению социологов, кримиологов и педагогов «смотреть дальше и шире, выходя за рамки краткосрочного и стереотипного мышления»².

Его работа *«Если бы школ не существовало»* (впервые опубликованная в 1971 году), в которой он отстаивал идею автономных школ, оказала значительное влияние на реформирование системы образования в Норвегии в 1970-х годах. Это единственная книга Кристи, полностью посвящённая вопросам образования.

Сегодня, спустя почти пятьдесят лет после её выхода на норвежском языке, мы рады представить глубокие идеи Кристи о школах более широкой аудитории.

Социолог человеческой близости

В отличие от других выдающихся социологов XX и XXI веков — Юргена Хабермаса, Энтони Гидденса, Зигмунта Баумана, Ульриха Бека и Хартмута Розы — в работах Нильса Кристи невозможно найти единую глобальную теорию современного общества и индивидов. Его социологический взгляд всегда ориентирован на близость: он исследует

конкретных людей, живущих в реальных социальных структурах, их взаимодействие с этими структурами, а также степень, в которой эти структуры ограничивают или, напротив, способствуют осмысленному взаимодействию с окружающим миром.

Будь то изучение жизни норвежских подростков, оказавшихся в конфликте с законом, или поведение трудных мальчиков в британских школах, труды Кристи неизменно сосредоточены на том, как эти социальные рамки — если можно так выразиться — формируют жизнь, деятельность и опыт людей. Его подход строится на исследовании динамических границ общества, их происхождения и того, каким образом люди могут научиться осознавать их и изменять.

Во многих своих публикациях Кристи приводит примеры того, как внимательный социологический взгляд может помочь обнаружить или создать такие возможности для перемен. В своей знаковой статье 1977 года «Конфликты как собственность», опубликованной в *British Journal of Criminology*, он обращается к вопросу о «рамках разрешения конфликтов»³. Эта статья, на долгие годы определившая развитие криминологии и восстановительного правосудия, ставит под сомнение представление о необходимости юридических специалистов, которые якобы должны управлять чувствами, переживаниями и отношениями преступников и жертв, оказавшихся в правовой системе.

Кристи утверждает, что когда личные конфликты оказываются под контролем профессионалов, они утрачивают свою связь с самими участниками. Он пишет: «Конфликты были изъяты у непосредственно вовлеченных сторон и тем самым либо исчезли, либо превратились в собственность других»⁴. С точки зрения коммунитарного подхода, это приводит к отчуждению людей от участия в общественных обсуждениях вопросов справедливости, что, в свою очередь, ослабляет их связь с окружающим миром.

Эта же логика прослеживается и в его критике системы образования. В книге, представленной здесь, Кристи показывает, как чрезмерная специализация предметов и жесткая иерархия в школах подрывают вовлеченность учителей, родителей, администрации и самих учеников в создание подлинной школьной жизни, которая принадлежала бы им, а не была навязана сверху.

Будь то право самостоятельно проживать и обсуждать свои конфликты или участие в ключевых школьных процессах, Кристи всегда выступал за «педагогические возможности» активного вовлечения людей в сферы, которые обычно передаются в руки политических, юридических и профессиональных институтов. Его исследования борьбы людей с бюрократическими структурами служат доказательством того, что, по его мнению, является неотъемлемым аспектом жизни в обществе: способности к действию, вовлеченности и коллективному обсуждению важных вопросов⁵.

Школа Кристи

Если мы действительно устроили общество так, что людям в нем нет применения до определенного возраста — и если мы решили собрать их в учреждения, которые называем школами — то тогда наша главная задача состоит в том, чтобы превратить эти учреждения в нечто вроде миниатюрного общества,

где жизнь могла бы протекать полноценно и естественно. ... В этом смысле государственная школа должна *быть* в первую очередь местом, где можно *быть*, а уже затем — местом, где можно *учиться*.

В предисловии к *«Если бы школ не существовало»* Нильс Кристи называет себя «человеком со стороны, который мало что представляет себе о школах». Однако это утверждение не совсем точное. Как он сам признает, у каждого из нас есть представления о том, на что способны школы и чего они не могут достичь — хотя бы потому, что большинство людей провели значительную часть детства, учась читать, писать, решать математические задачи и выстраивать дружеские отношения в их стенах. Но дистанция, о которой говорит Кристи, касается другого.

Некоторые читатели сразу заметят отсутствие в книге отсылок к классическим теоретикам образования. И это не случайно. Кристи сознательно отстраняется от привычных педагогических доктрин и культурных представлений о школе. В его книге нет размышлений об обучении ради демократии (Джон Дьюи), когнитивного развития (Жан Пиаже), свободы (Жан-Жак Руссо), гуманизма (Карл Роджерс) или борьбы с угнетением (Пауло Фрейре). Даже Иван Иллич, с которым его часто — и не совсем справедливо — сравнивают, удостаивается лишь одного критического замечания⁶. Но Кристи на этом настаивает: и не должно быть.

«Если бы школ не существовало» — это книга не об абстрактных теориях, а о школах *здесь и сейчас*, о реальных местах, где живые люди взаимодействуют в рамках заданных им условий. Кристи не предлагает универсальных педагогических принципов или организационных схем. Он не строит новых концепций, а внимательно всматривается в то, что уже есть. Но именно в этом и заключается глубина его подхода: *«Если бы школ не существовало»* — это книга о том, как школы могут стать *значимыми местами*, не как инструмент общества для воплощения его будущих идеалов, а как живые, самостоятельные структуры.

Во введении к книге Джудит Суисса рассматривает критические образовательные исследования, на фоне которых Кристи писал свой труд, и подчеркивает как сходства, так и различия между ним и его современниками. Но сам подход Кристи прост: поскольку общество нуждается в том, чтобы передавать знания и социальные нормы от одного поколения к другому, вопрос заключается не в том, нужны ли школы, а в том, *какими они должны быть*. В этом смысле фраза «если бы школ не существовало» — это одновременно и вызов, и парадокс: школы будут существовать, пока существует общество. И именно поэтому, подчеркивает Кристи, школа — это прежде всего социологическая проблема.

При каких условиях общественная потребность в формальных механизмах передачи знаний может стать осмысленной? Как политики, администраторы и другие ответственные лица могут создавать такие образовательные структуры, которые не подавляют людей, участвующих в этом процессе? И, наконец, кто решает, в чем именно нуждается следующее поколение — и кто наделен правом принимать эти решения от имени всего общества?

Для Кристи изучение жизни школы — это изучение корней и ключевых процессов, через которые общество учится справляться с самим собой. Понять школу Кристи — значит

разобраться в том, как это взаимодействие складывалось в прошлом, как оно поддерживается в настоящем и как его можно улучшить, чтобы оно лучше соответствовало потребностям конкретных сообществ, которым служит школа.

Проходя через шесть глав книги, мы постараемся кратко изложить и обсудить, почему вклад Кристи имеет важное значение для всех, кто вовлечен в этот процесс или интересуется им, — а возможно, и для тех, кто пока не осознает, почему это должно их волновать.

Школа в шести частях

В **первой** главе книги, «Школы в обществе: три примера», Нильс Кристи предлагает три исторических кейса, которые помогают понять природу школы: развитие школы во французской деревне в XIX веке, навязывание школ народу сиу в США и жизнь учеников британской средней школы Ламли на севере Англии. По мнению Кристи, каждый из этих примеров по-своему раскрывает вопрос о том, *что делает школу школой*.

Школа во французской деревне служит отправной точкой анализа. Когда деревня все больше вовлекалась в внешние процессы—через торговлю, новые технологии и дороги—ее жители осознали необходимость обучения письму, чтению, арифметике и сельскохозяйственным наукам. Хотя сама идея школы исходила от государства, школа стала по-настоящему значимой лишь тогда, когда изменилась структура жизни деревенского сообщества. Она возникла как *естественный ответ* на новые потребности⁷. Однако именно этот смысл образования, считает Кристи, современные школы утратили.

Пример школ для народа сиу и британских подростков показывает, что во многих обществах образование превратилось в инструмент социализации, ассимиляции и распределения социальных ролей. Вместо того чтобы отвечать на запросы сообщества, школы стали навязанными извне институтами, призванными превращать ребенка из племени сиу в американца, а британского подростка—в человека, принимающего иерархический порядок.

Однако, подчеркивает Кристи, школа никогда не существует в вакууме. Она неизбежно отражает структуру окружающего общества. В этом состоит главный вывод главы: «*Школа, однажды созданная, обретает собственную жизнь*», превращаясь в «*организм, развивающийся в соответствии со своими внутренними потребностями*». Школа не может быть просто инструментом—дети всегда привносят в нее часть реального мира. И если школьная среда не дает им возможности осознать себя и свое место в обществе, то школа перестает выполнять свою истинную функцию.

Во **второй и третьей** главах, «Социальный порядок и реакция молодежи» и «Если бы школ не существовало», Кристи рассматривает скрытые функциональные задачи, которые выполняют школы.

Одна из таких функций—хранение. В современных обществах школы стали местом, где дети и подростки находятся, пока их родители работают. По сути, они играют роль контейнеров для тех, кто пока не участвует в экономической деятельности⁸.

Другая функция—разделение. Школа является инструментом дифференциации, распределяя людей по позициям в системе труда и высшего образования. Формально это представляется как процесс, основанный на заслугах, но в реальности школа лишь воспроизводит уже существующее социальное неравенство⁹.

Третья ключевая функция—передача знаний. Современный мир требует постоянного обновления знаний, и школы служат основным каналом их распространения. Однако, по мнению Кристи, школа не должна просто наполнять человека информацией. Гораздо важнее научить его искать знания самостоятельно и осмысленно применять их в жизни.

В четвертой главе, «Власть в школах», Кристи задается вопросами: *Как школы становятся инструментами, воспроизводящими существующую систему? И возможно ли создать условия, при которых внутренняя жизнь школы сможет развиваться?*

Через анализ образовательных реформ в Норвегии с XIX века до 1960-х годов он показывает, что школы всегда находились под влиянием двух противоречивых сил. С одной стороны, политики и педагоги хотят создать *живую образовательную среду*, где дети будут расти и развиваться. С другой стороны, они стремятся сохранить существующую структуру школы. В результате школа оказывается запертой в системе иерархий, где каждый элемент подчинен заранее заданным нормам—расписание диктует учебный процесс, финансирование ограничено государственными стандартами, а обучение жестко связано с предписанными программами.

Но проблема не в том, что бюрократия делает школы неэффективными. Проблема в том, что школа отражает *общество в целом*, которое построено на разделении труда, жесткой специализации и контроле. Чтобы сделать школу более гибкой и автономной, не нужно разрушать ее как институт. Важно создать *пространство для самоопределения*—где учителя, ученики и родители смогут решать, что и как изучать.

Этой теме посвящена **пятая глава, «Другая школа»**.

Здесь Кристи описывает модель «школы-общества», где ученики, учителя и местное сообщество совместно определяют содержание образования и способы его реализации. В этом смысле его идеи напоминают его же концепцию «*Конфликты как собственность*», в которой он утверждает, что люди должны сами участвовать в разрешении социальных споров, вместо того чтобы передавать их в руки специалистов.

Почему школа не может сама решать, как распоряжаться своим бюджетом? Если в школе не хватает скамеек, почему бы ученикам не построить их самостоятельно, изучая при этом плотницкое дело? Если стены требуют покраски, можно превратить это в урок искусства. Если ученики хотят поставить спектакль, это может стать практическим обучением кооперации и драматургии.

Идея проста: **образование должно соответствовать реальной жизни.**

Но это не означает, что школы должны стать полностью автономными. Кристи не призывает к приватизации образования или созданию коммерческих школ. Он выступает за публичные школы, но такие, которые будут управляться самими участниками образовательного процесса, а не внешними структурами.

В шестой главе, «Мечта о школе», Кристи показывает, как эта идея может воплотиться в реальности. Он описывает Кампхилльское сообщество в Норвегии, где обучение интегрировано в повседневную жизнь: дети и взрослые вместе готовят еду, строят хозяйственные постройки, поют, читают¹⁰. В отличие от традиционных школ, здесь люди не разделены по категориям—каждый может внести вклад в общее дело.

Этот пример подчеркивает главный посыл книги: **школа не должна быть инструментом внешних сил—она должна быть обществом, где люди учатся жить вместе.**

Кристи не выступает за радикальный отказ от школы. Напротив, он хочет *больше школы*—но такой, которая станет пространством совместного осмысления жизни. Как во французской деревне XIX века, школа снова должна стать местом, где формируется общество.

Школа, о которой мечтает Кристи, — это не просто учреждение, передающее знания. Это лаборатория для размышлений о том, как мы хотим жить, свободная от угнетения и открытая для коллективного построения будущего.

Общественная жизнь школ

С момента публикации «Если бы школ не существовало» в 1971 году пейзаж образовательных реформ и педагогической мысли претерпел радикальные изменения. Однако, с тех пор как летом 2014 года мы впервые наткнулись на потрепанный экземпляр этой книги, нас не покидает мысль о ее продолжающейся актуальности. Почему учителям, ученикам, родителям и всем, кто интересуется образованием, стоит читать книгу, написанную почти полвека назад в совершенно ином социальном контексте?

Простой ответ на этот вопрос можно найти у самого Кристи. Размышляя о стремлении большинства обществ к стандартизации образовательных процессов и содержания учебных программ, он говорит о «*фундаментальных проблемах, заложенных в развитии формального школьного обучения*». Эти проблемы неизбежно возникают в любой системе, которая организует школы как механизмы хранения (учеников), дифференциации (социальных ролей) и передачи знаний. И они будут продолжать существовать до тех пор, пока школы считаются необходимыми для поддержания базовых структур общества. Именно поэтому истории французских деревенских жителей, народа сиу, британских школьников и норвежской молодежи заслуживают внимания и сегодня.

Второй, менее очевидный ответ следует из первого. С момента, когда Кристи и его современники в 1960-70-х годах критиковали стандартизированные модели обучения, многое изменилось¹¹. Парадоксально, но с тех пор критика формального образования стала мейнстримом. Во всем мире школы теперь часто рассматриваются как устаревшие «фабрики» по производству граждан, не соответствующие требованиям динамичной, индивидуализированной экономики знаний.

Эта идея укоренилась настолько глубоко, что бывший министр образования США Бетси DeVos сделала ее одним из центральных тезисов образовательной политики, повторяя мантру о том, что *«традиционные государственные школы не справляются со своей задачей»*. В результате реформы, направленные на развитие альтернативных образовательных моделей — электронного обучения, «инновационных учебных сред», персонализированного образования, — набирают популярность по всему миру¹².

Но позиции сторонников и противников школы поменялись местами: теперь и на радикальном левом, и на правом фланге политики и ученые все чаще защищают школу и традиционные формы образования¹³. Ирония ситуации очевидна: одни поддерживают школы как институт, сохраняющий традиционные ценности, другие — как механизм, обеспечивающий детям равный доступ к знаниям, независимо от их социального происхождения¹⁴.

В такой ситуации возникает сложный вопрос: возможно ли сегодня критиковать школу как институт, не становясь при этом союзником неолиберальных реформаторов, продвигающих конкуренцию и индивидуальный выбор в образовании?

Можно ли защищать школы, не скатываясь при этом в консервативные представления о едином образовательном стандарте, игнорирующем культурные особенности учеников и их сообществ?

Ответ на эти вопросы — ключ к пониманию актуальности идей Кристи в современном образовательном дискурсе.

Спустя пятьдесят лет после выхода *«Если бы школ не существовало»* мы уверены, что книга Кристи помогает нам разобраться в этих вопросах. С одной стороны, недоверие к институциональным школам, обвиняемым в том, что они не учитывают индивидуальные потребности учеников, перекликается с устремлениями Кристи: школа должна быть не закрытой системой за забором, а органичной частью общества. С другой стороны, он никогда не отвергал саму идею школы — наоборот, его главный замысел заключался в том, чтобы раскрыть *уникальные возможности школы* как пространства для подлинного обучения и взаимодействия.

Именно в диалектическом подходе, объединяющем *самоопределенную внутреннюю жизнь школы и ее связь с окружающим миром*, мы можем избежать тупиков, о которых говорилось выше. Школа может и должна существовать как *общество внутри общества* и взаимодействовать с ним. Причем примеры для такого взаимодействия не надо искать далеко — достаточно признать, что школы, как и любые другие институты, существуют в

рамках общества, которое не может строиться только на основе формального обмена услугами.

Кристи писал:

«Разве не абсурдно, что дома престарелых и школы, расположенные друг напротив друга, изолированно борются каждый со своей проблемой? Домам престарелых нужны работники по уходу, а школам—значимые задачи для учеников. ... Почему бы классу 8В не взять на себя ответственность за ежедневные покупки для пожилых людей из района, живущих в одиночестве, или за регулярные визиты, чтобы убедиться, что у них все в порядке?»

Если рассматривать эту идею с точки зрения эффективности решения поставленных задач, то передача ответственности ученикам может показаться нецелесообразной. Однако трудно назвать успешной и общую тенденцию оценивать школы и другие учреждения только по их *производительности*, особенно если судить по показателям качества, предложенным сторонниками таких подходов¹⁵.

Философ образования Герт Биеста отмечает, что стремление «заменить нормативный вопрос о качественном образовании на технические и управленческие вопросы эффективности» привело к тому, что учителя, ученики и администраторы утратили интерес к обсуждению целей и смыслов образовательного процесса¹⁶. В этом свете неудивительно, что идеи Кристи о педагогических возможностях совместного осмысления школы снова начинают набирать популярность.

В разных странах появляются гражданские советы, общественные проекты, партнерства между школами и домами престарелых. Эти инициативы подтверждают, что когда мы рассматриваем образовательные и социальные задачи исключительно как *услуги*, мы упускаем их важнейшую функцию—создавать точки соприкосновения между людьми и обществом¹⁷.

От простых действий, таких как совместная покраска школьных стен, до общения с пожилыми людьми—возможности интеграции школы в повседневную жизнь бесконечны.

«Если бы школ не существовало»—это свидетельство важности таких возможностей.

Как легкие, которые дышат, школа и общество находятся в сложном, но неразрывном взаимодействии. Они необходимы друг другу—независимо от того, признают ли они это или нет.

Список литературы

Арриага, Мануэль. 2014. *Перезапуск демократии: Руководство гражданина по переосмыслению политики*. Лондон: Thistle Publishing.

Болл, Стивен. 2012. *Глобальное образование Inc.: Новые политические сети и нелиберальное воображение*. Лондон: Routledge.

Биеста, Герт. 2010. *Хорошее образование в эпоху измерений: Этика, политика,*

- демократия. Лондон: Routledge.
- Блум, Алан.** 1987. *Заккрытие американского разума.* Нью-Йорк: Simon and Schuster.
- Бурдьё, Пьер, и Жан-Клод Пассерон.** 1977. *Воспроизводство в образовании, обществе и культуре.* Лондон: Sage.
- Боулз, Самуэль, и Герберт Гинтис.** 1976. *Образование в капиталистической Америке.* Нью-Йорк: Basic Books.
- Кристи, Нильс.** 1960. «Молодые норвежские правонарушители». Докторская диссертация. Oslo University Press.
- Кристи, Нильс.** 1972. *Тюремные надзиратели в концлагерях.* Осло: Рах.
- Кристи, Нильс.** 1977. «Конфликты как собственность». *British Journal of Criminology* 17 (1): 1–15.
- Эрикссон, Меган.** 2015. *Классовая война.* Лондон: Verso.
- Фрейре, Пауло.** 1970. *Педагогика угнетённых.* Лондон: Continuum.
- Гадотти, Моасир, и Карлос Альберто Торрес.** 2009. «Пауло Фрейре: Образование для развития». *Development and Change* 40 (6): 1255–1267.
- Иллич, Иван.** 1971. *Общество без школы.* Нью-Йорк: Harper and Row.
- Ларсен, Стин Неппер.** 2019. «Слепота в видении: Философская критика парадигмы видимого обучения в образовании». *Education Sciences* 9 (1): 1–12.
- Ломелл, Хейди Морк, и Видар Халворсен.** 2015. «Нильс Кристи, 1928–2015». *Journal of Scandinavian Studies in Criminology and Crime Prevention* 16 (2): 142–144.
- Масшелейн, Ян, и Маартен Саймонс.** 2014. *В защиту школы: Вопрос общественной важности.* Лёвен: Education, Culture and Society Publishers.
- Philanthropy.** 2013. «Интервью с Бетси DeVos, реформатором». Весна.
<https://www.philanthropyroundtable.org/philanthropymagazine/article/spring-2013-interview-with-betsy-devos-the-reformer>
- Рансьер, Жак.** 1991. *Неучёный учитель: Пять уроков интеллектуального освобождения.* Стэнфорд, Калифорния: Stanford University Press.
- Срничек, Ник, и Алекс Уильямс.** 2016. *Изобретая будущее.* Лондон: Verso.

Благодарность редакторов

Существует множество людей—слишком много, чтобы перечислить их всех здесь,— кому мы благодарны за помощь в том, чтобы «Если бы школ не существовало» нашла отклик у более широкой аудитории. Подобно тому, как модель школы-общества Кристи развивается как живой организм, процесс перевода и редактирования книги породил множество обсуждений и новых знакомств, которые лишь убедили нас в актуальности и значимости этой работы в сегодняшнем контексте.

Мы признательны всем, кто так или иначе был вовлечен в этот процесс—некоторые на определенных этапах, а некоторые на всем его протяжении. Среди них:

- наша редактор в MIT Press, Сьюзан Бакли, чье мастерство в координации процесса и ценные комментарии оказались неоценимыми;
- Джудит Суисса за постоянный диалог, размышления и тонкое раскрытие значимости книги в современном контексте;
- Петер Плант, который весной 2014 года впервые обратил наше внимание на эту книгу;
- Хедда Йертсен и Пол Фрогнер за помощь в приближении к контексту жизни и работы Кристи;
- Дайан Оутли за вдумчивые замечания и правки рукописи;
- Луиза Кон и Тора Фрогнер за важные уточнения и комментарии в ходе перевода и редактирования;
- Стин Неппер Ларсен за обратную связь и постоянные обсуждения аргументов книги в современном образовательном дискурсе;
- Норвежский фонд поддержки литературы за содействие в переводе;
- и, наконец, Оливия и Тора, которые поддерживали нас не только умом, но и сердцем на протяжении всего процесса работы.

Предисловие автора

Школы похожи на радары. Они позволяют нам различать структуру общества, в котором мы живем. В то же время, обладая знаниями об этом обществе, мы можем лучше понять, почему наши школы приобрели свою нынешнюю форму.

Понимание школ имеет огромное значение. Для всех нас они составляют девять лет жизни, а для многих — двенадцать или даже пятнадцать. Школы несут на себе отпечаток общества, но и сами оставляют неизгладимый след в жизни каждого человека. Именно поэтому важно *на опыте* постичь, что делает школу *школой*. Это и есть главный мотив написания этой книги.

Конечно, у книги найдутся недостатки. Возможно, мое единственное преимущество в обсуждении этой темы заключается в том, что я *человек со стороны*, не имеющий устоявшихся взглядов на школы. Но это же может стать и моей слабостью, увеличивая вероятность ошибочных суждений. Несомненно, многое из сказанного мной можно было бы выразить точнее, а специалисты в области образования, вероятно, сделали бы это жестче и строже.

Однако есть один момент, о котором я надеюсь, читатели будут помнить: *эта книга не об учителях*. Она также *не об учениках*. Это книга о *социальной жизни*. Я твердо убежден, что большинство людей стараются сделать все возможное в пределах того социального контекста, в котором они находятся. Меня интересует этот *контекст*, эти *структуры* — и лишь их отдельные аспекты. Я не вижу смысла повторять то, что уже многократно говорилось о школах.

Поэтому в каждой главе можно было бы сказать гораздо больше: привести дополнительные аргументы, рассмотреть контраргументы, углубиться в размышления о спорных вопросах, которые я поднимаю. Но я сознательно оставил эти рассуждения за пределами текста. Пусть читатели сами решают, в чем им сомневаться. Я стремился представить целостное видение. А порой чрезмерная шлифовка лишь мешает увидеть суть.

У меня есть важное послание.

И я хочу озвучить его *сейчас*.

— Нильс Кристи
Осло, сентябрь 1971 года

P.S. Многие люди заслуживают благодарности, особенно сообщество Института криминологии и уголовного права. Однако никто не научил меня большему, чем **Линдис Шарлотта** и **Аня Катарина**.

Поэтому я хочу выразить им особую признательность.

Глава 1 Школы в обществе: три примера

Иногда, чтобы двигаться вперед, полезно сделать небольшой обходной путь. В этой главе я расскажу о книгах и исследованиях, которые оказали на меня влияние и вдохновили на написание этой работы. Возможно, их подборка покажется читателю случайной и несистемной, но я прошу не спешить с выводами.

Каждое из представленных исследований имеет самостоятельную ценность. Однако, что еще важнее — как станет ясно из последующих глав, — вместе они помогают раскрыть ключевые идеи, лежащие в основе этой книги.

Французская деревня

Если сесть на медленный, идущий по извилистому пути поезд из Парижа в Бордо — такой, что делает остановки в небольших городках и деревнях, — то спустя некоторое время можно оказаться на крошечной станции рядом с такой же крошечной деревней. Это Мазьеран-Гатин, а человек, описавший ее историю, — Роже Табо (Thabault, 1971)¹⁸.

Оба этих имени стоит запомнить. Хотя деревня остается маленькой, а сам Табо уже давно в преклонном возрасте, я убежден, что его книга о детстве в этом месте останется памятником в истории общественного образования. Особенно примечательно то, что сам он почти не пишет о школах или образовании.

Вместо этого он подробно описывает жизнь самой деревни. Само название Мазьеран-Гатин указывает на то, что поселение, вероятно, возникло на месте древних римских руин. Это не было идеальным местом для жизни: единственное, что могло объяснить выбор этого участка для основания деревни, — это изобилие природных родников и водоемов.

В 1750-х годах вода была единственным природным ресурсом, который мог поддерживать существование сотен семей, живших в деревне и ее окрестностях. Большинство жителей были арендаторами и крепостными, которые вели отчаянную борьбу за выживание на бесплодных землях, страдая от сорняков, заболоченности, туманов, угнетения землевладельцев и — не в последнюю очередь — от военной службы, забирающей мужчин в ряды французской армии для участия в "славных" кампаниях.

Одежда и быт в деревне были крайне скромными. Одежду шили вручную из пеньки, а обувь, если она вообще была, вырезали из дерева. Более состоятельные семьи имели по одному шерстяному костюму, рассчитанному на всю жизнь.

Еда выращивалась и готовилась дома. Единственными товарами, регулярно поступающими в деревню извне, были соль, перец и свечи. Вино оставалось роскошью, доступной только самым обеспеченным. Все инструменты были изготовлены вручную, включая деревянный плуг: его грубое лезвие лишь слегка царапало поверхность земли, но зато его мог тянуть даже самый слабый скот.

Жилища представляли собой простые дома с одной комнатой. В одном углу держали скот, в другом—располагалась кухня, а в третьем—кровати. Жизнь в деревне сопровождалась постоянным голодом, болезнями, холодом и крайней нищетой. Эти условия оставались практически неизменными на протяжении многих десятилетий.

В 1855 году население деревни составляло около 970 человек, из которых 159 были полностью зависимы от государственной помощи, чтобы пережить суровые зимы и голодные годы.

Расселение было разрозненным: к 1840 году в самом центре деревни жило менее 200 человек. Большинство из них были ремесленниками, которые совмещали свое дело с небольшим сельским хозяйством. Однако в деревне также жили двое или трое крупных землевладельцев, священник, врач (без образования), сборщик налогов, учитель и четверо жандармов.

Скоро мы узнаем больше о деревенском учителе, но сначала стоит сказать несколько слов о строителе дорог, так как именно он стал первым человеком, изменившим жизнь деревни в рассказе Табо.

Он прибыл в 1850 году.

До его появления—и еще долго после—любая поездка за пределы деревни была серьезным испытанием и даже опасностью.

Как пишет Табо (1971, 42):

Можно представить себе, какими были дороги в те времена, просто взглянув на вспаханное поле. Всего в нескольких сантиметрах под поверхностью залегал плотный слой осадочных пород, из-за чего при каждом дожде дороги превращались в сплошное болото.

Густые живые изгороди закрывали дороги от солнца, из-за чего они оставались грязными даже летом, а большую часть времени и вовсе были непроходимыми. Единственный способ передвижения—это телега, запряженная быками; пешеход, рискнувший отправиться в путь, мгновенно увязал бы по щиколотку в грязи.

До 1850 года положение было еще хуже: кустарник и вереск беспрепятственно разрастались прямо на дороге, делая ее еще менее проходимой. И как будто этого было мало, барон де Тюссо стоило лишь передвинуть ограду, и дорога превращалась в часть его полей.

В девятый год после революции (около 1801 года) префект Дюпен писал:

«Дороги Гатина становятся проходимыми лишь к концу лета, а на возвышенностях они заблокированы огромными валунами, которые можно убрать только взрывом. В дороге множество глубоких ям, наполненных грязью, но покрытых тонким слоем сухой земли. Лошади, ступая туда, проваливаются, и чтобы их вытащить, требуется несколько пар быков.»

В целом, по словам Табо, это был закрытый мир. Путешествовали немногие. Каждый знал понемногу обо всем и не испытывал необходимости куда-либо отправляться. Изредка кто-то из деревенских жителей мог навеститься на рынок в соседнее село, но для большинства единственной регулярной вылазкой оставался поход в церковь по воскресеньям.

Никто не уезжал, и никто не приезжал.

Первый учет мест рождения жителей коммуны появился лишь в 1872 году и показал, что лишь пять человек родились за пределами округа, а восемнадцать – в соседних общинах.

Только у самых влиятельных лиц деревни был чуть более широкий круг знакомств. Им раз в неделю доставляли письма, но поскольку объем почтовой переписки был ничтожно мал, курьеру даже не полагалась лошадь.

В деревне была школа.

Вот ее свидетельство о рождении:

Сегодня, 10 июня 1832 года, нижеподписавшиеся члены деревенского совета Мазьер-ан-Гатин собрались на внеочередное заседание, чтобы рассмотреть циркулярное письмо от 17 мая ... касательно финансирования учителя начальной школы.

Поскольку в нашей коммуне никогда прежде не было ни учителя, ни даже здания для проведения занятий, но при этом мы полностью осознаем острую необходимость в его найме, деревенский совет единогласно постановил одобрить дополнительный налог в размере шестидесяти франков для выплаты жалованья учителю.

Совет также направит запрос в правительство с просьбой покрыть недостающую сумму, так как собранных средств явно окажется недостаточно для оплаты труда учителя.

(Табо, 1971, с. 52)

Инициатива создания школы исходила из Парижа. Мазьер оказался одним из немногих поселений, принявших эту идею. Соседние деревни либо сразу её отвергли, либо отнеслись к ней с недоверием. Вскоре стало очевидно, что найти поддержку для такого новшества крайне сложно. Учителя приезжали, но не задерживались — условия были крайне скромными, а главное, у них попросту не было учеников.

Вот что думали политики в Париже:

Не стоит заблуждаться: пусть профессия учителя не окружена ореолом славы, пусть его работа ограничена рамками одного поселения, но его труд важен для всего общества. Учитель вносит бесценный вклад в общественную жизнь. Закон, предписывающий, чтобы все французы — насколько это возможно — получили знания, необходимые для разумного существования в обществе, продиктован не только заботой о благополучии отдельных поселений. Он служит интересам государства и народа в целом: свобода может существовать лишь среди просвещённого народа, способного внимать голосу разума. Всеобщее обязательное образование отныне станет залогом порядка и стабильности в нашем обществе. Ведь если наша страна управляется принципами истины и рациональности, то только через развитие интеллекта и просвещения мы можем обеспечить прочность конституционной монархии. (Франсуа Гизо, цитируется по: Thabault, 1971, с. 56–57)

Эти идеи родились в Париже. Но дети Мазьера жили в домах с земляными полами, месили грязь на узких улочках и проводили жизнь в тесном кругу деревенского быта. Они должны были уметь считать — и большинство осваивало это самостоятельно или друг у друга. Всё остальное, чему собирались обучать в школе, казалось им чуждым, а главное — бесполезным. Высшая математика была ни к чему: экономика деревни строилась на простом натуральном обмене. Официальные новости и указы передавались из уст в уста. Гораздо важнее была местная жизнь, и для её обсуждения никакое школьное образование не требовалось. Как и прежде, центрами общения оставались церковь, очаг и колодец.

Но в 1848 году в деревню пришёл дорожный мастер. Он начал свою работу, и уже через семь лет основные дороги были проложены. Ещё через двадцать лет сюда пришла железная дорога. Замкнутый мир деревни треснул по швам. И только тогда школа обрела своё подлинное значение.

Исследования показывают, кто первым осознал её необходимость. Прежде всего это были сами жители деревни. Булочник вдруг понял, что его расчёты стали слишком сложны для устного счёта, а кузнец нуждался в материалах, которых нельзя было найти в деревне. Они отправили своих сыновей в школу. Затем появилась почта. Почтмейстеру как никому другому требовалось умение читать, и вскоре грамотность стала необходимостью даже для девочек. Деревня начала расти: с 200 жителей в 1850 году до 250 в 1870-м. Появились сапожники, часовщики, красильщики тканей. Их приход свидетельствовал о переменах. Люди теперь могли позволить себе новые ботинки и часы, стали красить свою одежду. Дорога открыла деревню миру — местные товары начали отправляться за пределы поселения, а вместе с ними приходили деньги и новые идеи. И понемногу дети фермеров начали появляться в школьных списках: сначала мальчики, а затем и девочки.

Вскоре перед крестьянами открылась ещё одна возможность. В 1849 году неподалёку была основана сельскохозяйственная школа. Произошло это почти случайно: один из крупных землевладельцев передал государству бесплодный участок земли в обмен на учреждение школы, в которой сам занял пост директора. Учебное заведение было рассчитано на фермеров со всей округи, но преподавание велось на слишком абстрактном

уровне. Местные крестьяне отвергли школу, а некоторые даже потребовали от правительства её проверки — учить сельскому хозяйству в классе? Никогда!

Но со временем урожаи в округе начали улучшаться. Один из фермеров решился и купил железный плуг, точно такой же, как в школе. Хотя местные крестьяне сторонились учебного заведения, вокруг него собралась толпа: когда он впервые вспахал поле, посмотреть пришли более двухсот человек. Однако скептицизм никуда не исчез. Плуг зарывался слишком глубоко, и его критиковали за то, что он поднимал на поверхность бесплодный пласт земли. Но когда пришла пора жатвы, тот, кто первым воспользовался железным плугом, собрал рекордный урожай. Орудие выкорчевало сорняки с корнем, и уже на следующий год в полях появилось множество таких же плугов. Вслед за этим распространились новые удобрения, улучшенные сорта зерна, и как никогда востребованными стали дороги и железная дорога — чтобы справляться с избытком продукции.

Нет лучшего способа начать эту книгу, чем с таблицы 1.1, где показано, как менялось движение товаров через деревню по железной дороге с 1885 по 1910 год. Эти цифры наглядно отражают всё возрастающую важность школы для жизни деревни.

Таблица 1.1. Перевозка товаров в Мазьер и из Мазьера в период с 1885 по 1910 год

Год	Скорые поезда		Медленные поезда	
	Экспорт (в тоннах)	Импорт (в тоннах)	Экспорт (в тоннах)	Импорт (в тоннах)
1885	6	–	1,208	2,482
1890	33	–	1,405	4,312
1900	181	77	2,304	4,807
1910	324	83	2,867	6,195

Источник: Thabault, 1971, с. 145.

Были и другие причины. Ввели обязательную военную службу, и молодые люди всё чаще вынуждены были покидать родные места. Просить друга написать письмо домой для своей возлюбленной — или понимать, что его вслух прочитает кто-то другой, — было неприятной перспективой. Но дело было не только в одном железном плуге: со временем всё яснее становились и преимущества образования. Первыми в школу пошли самые бедные дети деревни — те, чья помощь дома была не столь необходима. Они завершили обучение как раз в тот момент, когда деревня открылась внешнему миру, и перед ними вдруг возникло множество новых возможностей, привлекательных даже с точки зрения

фермеров. Бедняк с образованием легко обгонял остальных. Вскоре и дети зажиточных семей стали проводить меньше времени в хозяйстве и тоже отправились в школу. С приходом машин потребность в детском труде снизилась, и вскоре обучение стало восприниматься как нечто само собой разумеющееся. Мы ещё вернёмся к этой теме в другой главе¹⁹.

Тем временем вся Франция переживала бурные перемены. Короли приходили и уходили — чаще уходили. Появлялись новые формы правления. Без дорог всё это осталось бы далёкими слухами. Норвежские чиновники, вероятно, были лучше осведомлены о событиях в Париже, чем простые жители Мазьера. Но дороги и железная дорога принесли не только товары и деньги — вместе с ними в деревню пришли и новые идеи. Постепенно крупные землевладельцы утратили монополию на принятие решений в общинных делах. Местные волнения отражали общенациональные настроения. В день победы республиканцев на выборах в деревне устроили фейерверк. И вскоре новостей, обсуждаемых у деревенского колодца, стало недостаточно. В село начали поступать газеты — их бесплатно отправляли самым влиятельным жителям. Те, кто не умел читать, оказались отрезаны от этого нового потока информации.

Эти перемены не сулили ничего хорошего для деревенского священника. Теперь грамотой владели и другие, и дороги уже вели не только на небеса. На смену религии пришли три мощных идеологических движения: национализм, республиканизм и — как главная движущая сила — вера в прогресс. Точнее, уверенность в прогрессе: в том, что он выведет жителей деревни из нужды, бедности и бесправия в мир цветущих полей, благосостояния и достоинства. Дорога стала неотъемлемой частью деревенской жизни, а школа — её основой. Из поколения в поколение её считали ключом ко всему. Именно она стала прочным фундаментом, на котором держалось будущее.

Пустые комнаты

Скучный, унылый пейзаж. Пыльные дороги, разбросанные без всякого порядка деревянные лачуги, несколько палаток. Сорок тысяч человек. И над всем этим, словно храм, возвышается школа.

Мы в Дакоте, США²⁰. Здесь нашли пристанище многие бедняки из Норвегии — деревенские парни без права на наследование земли, дети мелких землевладельцев, нищие, а порой и чёрные овцы семей, отправившиеся за океан в надежде изменить свою судьбу. Земля простиралась перед ними широкой, бескрайней и безлюдной.

Вернее, почти безлюдной. Те, кому не повезло оказаться здесь раньше, были быстро вытеснены и переселены на малопригодные для жизни земли, такие как район Пайн-Ридж. Здесь народ сиу получил новые земли — а точнее, старые пески²¹.

Они жили неплохо, если под этим понимать лишь то, что не умирали с голоду. Их прежние охотничьи угодья теперь возделывались скандинавскими фермерами. Урожая было в избытке, но торговля шла с трудом, и поэтому Сидящий Бык и Перо Единства

получали еженедельные поставки продовольствия бесплатно. Одежды тоже хватало — старой, поношенной, но достаточной. Никто не голодал, никто не ходил нагим.

Но стать американцами — в европейском смысле этого слова — им было не суждено. Господствовало мнение, что, дай им деньги, они тут же пропьют их, потратят на пустяки, будут сидеть без дела, лениво болтая или глядя в небо.

Ночи по-прежнему проходили в ритуальных танцах. Быт оставался далеким от американской мечты: воду брали из ручья, обогревались у камина, а уборная в лучшем случае представляла собой деревянный сарай во дворе. Даже язык сохранялся: в Пайн-Ридже большинство говорило на "L"-диалекте дакота — языке лакота. Лишь те, кто жил ближе к главным дорогам, знали английский, да и то далеко не все — многие просто делали вид, что понимают. На окраинах района без переводчика не обойтись. К слову, слово «переводчик» в языке лакота также означает «метис». Это говорит о многом: в те годы европейцев в этих краях было так мало, что они, в целом, мирно сосуществовали с коренным населением.

Построенные на федеральные деньги, эти школы должны были исправить несправедливость прошлого. Вашингтон выделил средства на создание учебных заведений для детей коренных народов, чтобы они могли получать образование на том же уровне, что и остальные граждане страны. Возводились прочные, современные здания, оснащённые по последнему слову: просторные классы, столовые, водопровод, туалеты. Три-четыре автобуса каждый день собирали детей из самых удалённых уголков резервации. Малышам давали завтрак, всем без исключения — обед. Штат подготовленных преподавателей с нетерпением ждал учеников, чтобы наполнить их знаниями.

Но, несмотря на все старания — или, возможно, именно из-за них — эксперимент провалился. Уровень образования оказался в числе 10% худших по стране. Причём это не учитывало огромного числа учеников, которые бросали школу ещё до её окончания: их было около половины от всего набора. Из тех немногих, кто доходил до старших классов, лишь треть получала диплом — и снова с удручающими результатами. В эту треть входили и дети государственных служащих, работающих в резервации.

Что пошло не так? Ответ содержится в одном исследовании, которое мне особенно близко. Его авторами стали Мюррей Л. Уакс, Розали Х. Уакс и Роберт В. Дюмон-младший, при участии Розели Холирок и Джеральда УанФезера. Далее я буду ссылаться на него как на работу Уакса, Уакса и Дюмона (1964).

В анализе причин провала образовательной системы в Пайн-Ридже выделяются три ключевых момента. Во-первых, школа строилась по принципу «вакуума». Во-вторых, она оказалась унизительной. В-третьих, она была абсолютно бесполезной. Возможно, другие исследователи выделили бы иные аспекты, но именно эти три объясняют главную проблему.

В отчёте также упоминается некомпетентность школьного персонала, но эта проблема вторична. В любой системе есть выдающиеся специалисты и те, кто не справляется со своей

работой, но подавляющее большинство — средние. Именно под этот «средний уровень» и должен быть адаптирован образовательный процесс. Если он не работает, значит, система выстроена неправильно.

Но вернёмся к учителям, которые готовы были заполнить учебный процесс и день, и самих детей. В этом скрыт ключ к пониманию «теории вакуума». Её можно назвать по-разному: идеологией промокательной бумаги, теорией пустых комнат, табула раса. Суть её проста: ребёнок воспринимался как чистый лист, абсолютно пустой при встрече с учителем — или, в лучшем случае, носитель ненужных и вредных знаний, от которых следовало избавиться. Как выразились двое высокопоставленных администраторов:

Этот мальчик из традиционной семьи пришёл в школу. Он говорит только на родном языке, а всё его знание о мире — это то, чему научила его бабушка. В доме нет книг, газет, радио или телевизора. И вот он попадает в школу, где ему предстоит освоить всё с нуля. Хорошо, мы доводим его до уровня, когда он начинает хоть что-то понимать, но затем он бросает учёбу. Таких детей у нас много — тех, кто уходит, не закончив школу. И причина проста: рано или поздно он оказывается перед выбором — остаться верным своей бабушке или стать «образованным человеком». ... Если бы нам удалось вмешаться раньше, скажем, в яслях или детском саду — а нам действительно нужен детский сад — тогда, возможно, у нас получилось бы добиться большего.

Другой администратор объясняет это так:

— У индийского ребёнка слишком узкий кругозор. Дайте ему слова вроде «лифт» или «эскалатор» — он даже не поймёт, о чём речь. Но дело не только в новых словах. Возьмём, например, слово «вода». Когда мы с вами слышим его, мы представляем себе нержавеющую сталь, водопровод, блестящий кран — чистую, прозрачную воду, трубы, канализацию, очистные сооружения, а также проект водоснабжения для Пайн-Риджа стоимостью в полмиллиона долларов. Но индийский ребёнок не думает о воде как о чём-то, что течёт из крана в ванну. (Цит. по Wax, Wax, and Dumont 1964, 67–68)

Wax, Wax и Dumont (1964, 68) замечают:

«Пока он [администратор] говорил, мы вспоминали наше летнее путешествие к небольшому ручью, всего в нескольких сотнях метров от поселения сиу. Мы вспоминали прохладную воду, зелень вокруг и людей, приходящих купаться вместе со своими животными».

Высказывания руководства звучат настолько карикатурно, что я колебался, стоит ли приводить их здесь. Но затем я вспомнил один случай.

Я стоял в пятом лекционном зале, с воодушевлением рассказывая группе норвежских студентов о разных формах социального контроля. Сначала я подробно излагал сложные теории. Затем решил завязать обсуждение. В ответ — пустые взгляды. Эти студенты только начали учёбу, и я требовал от них слишком много. Один даже рассердился:

«Мы здесь, чтобы учиться. А не для того, чтобы демонстрировать своё невежество».

И он был прав. Я сделал тему чуждой им, начал не с того конца, с уровня абстракции, на который они ещё не поднимались.

И вот – вдруг никто не может сказать ни слова о вещах, с которыми сталкивается ежедневно: о том, как мы поощряем, сдерживаем, направляем и контролируем друг друга.

Теория пустых классов снова незаметно взяла верх. Это было не в первый раз. И, конечно, не в последний.

Конечно, бывают более яркие примеры. Особенно когда между жизнью учеников и учителей лежит непреодолимая пропасть. В Пайн-Ридж этот разрыв был огромен. Учителя жили в небольших домах рядом со школой. Их рабочий день был долгим, но в свободное время они могли заниматься чем угодно. Однако передвигаться по округе было непросто: ни дорожных знаков, ни номеров домов — только местные знали, как ориентироваться. К этому добавлялся языковой барьер и неуверенность в том, насколько они вообще здесь желанны. В итоге учителя практически не выходили за пределы своего мира. Лишь один из них регулярно навещал семьи учеников.

Так школа превратилась в инструмент навязывания того, чего, по мнению учителей, не хватало индейским детям: как пользоваться туалетом, как правильно есть гамбургер, как вежливо разговаривать со взрослыми.

Разрыв между учителем и учеником — не уникальное явление. Он существует всегда. Ведь двое равных мало что могут дать друг другу — один должен знать больше. Иногда теория пустых комнат работает: например, если студент приезжает в Норвегию учить язык, можно справедливо предположить, что его «комнаты» действительно пусты и их нужно заполнить. Но в Пайн-Ридж эта теория стала катастрофой.

Учитель входил в класс, словно в пустую комнату, не замечая, что она уже чем-то заполнена. Что-то вытеснялось, что-то ломалось, что-то оставалось нетронутым, но неизменно создавалось ощущение, что всё прежнее — лишнее и ненужное.

Так школа стала местом унижения. Идеалы белого человека находили отражение в его книгах, ещё больше — в его поведении, но больше всего — в его вещах. А среди всех этих вещей самой чуждой была сама школа. Раньше у сиу были небольшие школы, разбросанные по территории, но потом их объединили в одну. «Индийская школа», — говорили в день её открытия. Но когда здесь провели традиционный праздник племени — с шумом, беспорядком и грязью, — стало ясно: это не индийская школа, а школа белого директора.

Родители приводили детей в школу в первый день – и больше не возвращались. Всё в этом месте было устроено так, чтобы человек чувствовал себя ниже, чем он есть. И, подобно моим норвежским студентам, родители сиу старались избегать ситуаций, в которых их достоинство подвергалось бы испытанию.

Дети следовали примеру родителей. Это и есть ключевой вывод, сделанный Wax и его коллегами. Хотя их наблюдения особенно актуальны в отношении народа сиу, они

применимы и к другим культурам. В основе мировоззрения сиу лежит убежденность в неизменности человеческой природы: весёлый человек всегда остаётся весёлым, добрый – добрым, а глупый – глупым. Это делает ещё более важным избегание ситуаций, в которых можно выставить себя глупцом. Все разумные люди племени понимают это и строят свою жизнь так, чтобы не попасть в неловкое положение. Ошибки тщательно скрываются, а исправление поведения происходит без свидетелей, в обстановке, где сохраняется достоинство обеих сторон.

Но теория пустых комнат оставляла мало места для достоинства. Фигура учителя и его представления о мире изначально предполагали, что ученик – существо низшего порядка. И в школьной среде это становилось очевидным. Юный сиу раз за разом оказывался в ситуациях, где он неизбежно всё делал неправильно. Его ошибки исправляли на глазах у всех. Его выставляли на посмешище – и при этом требовали уважать того, кто снова и снова ставил его в унижительное положение, вторгаясь в уже сформированный внутренний мир.

Для ребёнка это было неизбежно. Школьное образование было обязательным, а родители искренне верили, что оно принесёт детям пользу. Кроме того, школа давала бесплатный обед. А для самой школы каждый ученик означал финансирование, поэтому отчисления были крайне редки. Но достоинство важнее еды. Итог – физическое присутствие при полном эмоциональном и интеллектуальном отсутствии.

Однако в первые годы ситуация была иной. Маленькие дети шли в школу с энтузиазмом, стараясь понять странные звуки, льющиеся из уст учителя. Они были слишком малы, чтобы осознавать потерю достоинства, и слишком увлечены неизвестным. Но вскоре происходили два ключевых изменения.

Первое – протесты. В классах вспыхивал хаос, особенно среди детей, которые издевались и травили друг друга. Учителя постоянно жаловались: в индейских школах дети мучают сверстников с особой жестокостью. Причин у этого явления много. Дома дети привыкли к небольшим общинам, где социальные роли быстро определяются, а порядок сохраняется. Но в большой школе старые иерархии разрушаются, и дети вынуждены вновь устанавливать свой статус.

Дома они привыкли к равенству между людьми, но не между возрастами – старшие заботились о младших. В школе же всё было наоборот: между учениками царил равенство, а различие проводилось между детьми и учителями. Дома взрослые были последней инстанцией в случае конфликта. В школе же единственным взрослым был учитель – тот самый человек, которого следовало избегать любой ценой.

В результате дети оставались предоставленными самим себе. Первые годы обучения превращались в настоящий кошмар.

Но в итоге они находили способ адаптироваться. Со временем устанавливался новый порядок. К седьмому-восьмому классу в школе наконец воцарялись тишина и дисциплина.

Единственные звуки в классе исходили от учителя. Ученики сидели, молчаливые и непроницаемые, словно моллюски:

Часы тянутся в полном безмолвии — ни один ученик не произносит ни слова. Эта поразительная дисциплина в старших классах не навязана извне — её создали и поддерживают сами дети сиу, распространяя её как на учителей, так и на сверстников. Для них это не просто порядок, а щит, за которым можно спрятаться. Под его прикрытием скрываются те, кто не готов или не хочет учиться, превращая большинство учителей в беспомощных, а порой и откровенно нелепых фигур.

Впервые за многие годы ученики оказываются в пространстве, где царит покой и предсказуемость. Здесь можно мечтать, обмениваться записками, читать книги из библиотеки или, если вдруг появится желание, даже учиться. Единственный раздражающий звук — голос учителя, но и с ним дети давно научились справляться: они ловко переключают внимание, включаясь и отключаясь в зависимости от собственных нужд и настроения.

Учителя реагируют на это по-разному. Одни принимают молчание как неизбежное, сосредотачиваясь на индивидуальной работе с теми немногими, кто ещё проявляет интерес. Другие продолжают говорить, не заботясь о том, слушают их кто-то или нет. А самые отчаявшиеся прибегают к крайним мерам: вразрез с традициями сиу, они трясут детей за плечи, запугивают их, вынуждая отвечать механически — или же пугают настолько, что те вовсе перестают приходить в школу. (Wax, Wax, and Dumont 1964, 98)

Наблюдатели этих уроков описывают, как учителя, один за другим, делают жалкие попытки прорваться сквозь эту стену молчания. Они пытаются выжать из учеников ответы, слышат то, что хотят услышать, или даже пытаются прочитать ответы по выражению лица и позе.

Но не менее тревожны и реакции самих учеников. Если учитель вынуждает их к прямому столкновению, ученик мгновенно исчезает — прячется за крышкой парты, делает вид, что ничего не услышал, отворачивается или нарочно прикидывается глупым.

Любая из этих уловок лучше, чем ответить. Лучше, чем выставить себя на посмешище. Лучше, чем показать хоть малейшую готовность к сотрудничеству с тем, кто с самого начала не принимает их такими, какие они есть.

Таблица 1.2. Распределение профессий отцов семей среди народа сиу в Пайн-Ридж

	Количество	Процентное соотношение
Сельское хозяйство	557	21.4
	Количество	Процентное соотношение

Неквалифицированный труд	136	5.2
Государственная служба	129	5.0
Военная служба	120	4.6
Квалифицированный или полуквалифицированный труд	101	3.9
Сфера услуг	44	1.7
Руководящий состав	28	1.1
«Племенные» рабочие	26	1.0
Безработные	1,379	52.9
Нет информации	86	3.3
	2,606	100.0

Источник: Wax, Wax и Dumont, 1964, с. 23.

В таких условиях очевидно, что в школе происходит очень мало реального обучения. Проблема крайней неактуальности школьной программы, обусловленная как внешними, так и внутренними факторами, является ключевым элементом этого уравнения.

Внешние условия напрямую связаны с положением Южной Дакоты в 1960-х годах. Большая часть плодородных земель находилась в руках белых фермеров. Поля, оставленные для народа сиу, были песчаными и малопригодными для сельского хозяйства. Лишь немногим удавалось хоть что-то вырастить на этой земле.

Таблица 1.2 наглядно демонстрирует положение дел: более половины отцов семей в Пайн-Ридже не имеют работы, а лишь каждый пятый трудится в сельском хозяйстве. Но и среди этих работников большинство — метисы, «почти белые». Более половины семей в резервации живут на сумму менее тысячи долларов в год — в то время как в целом по Южной Дакоте только 15% населения имеют такой низкий доход. Но и среди этих 15% немалая доля принадлежит к коренным народам.

Это тот мир, к которому дети вернутся после школы. Тот мир, в котором школьные знания не играют никакой роли. Как в таких условиях стандартная национальная программа может повлиять на их жизнь?²²

Школа могла бы стать для них шансом только в одном случае — если бы она готовила их к жизни за пределами резервации. Но здесь вступает в силу другая, внутренняя проблема. Дети прекрасно понимают, что школа ничему их не учит. Они видят это в своих семьях, среди старших, которые когда-то ходили в эту же школу, но так и не получили ничего, что помогло бы им покинуть резервацию и начать другую жизнь. Осознание этого делает обучение ещё более бессмысленным. Мотивация исчезает. Круг замыкается. Но стоит ли называть этот круг порочным? Ведь именно он позволяет народу сиу сохранять свою культуру, своё сообщество — и самых способных его представителей тоже.

Центрифуга

Средняя школа «Ламли» расположена где-то в глубине северной Англии. Её название и местоположение вымышлены. По мере чтения станет ясно, почему такая маскировка оказалась необходимой.

Два мальчика, два мира, одна школа. А может, на самом деле это две школы? Ведь именно из-за того, что их поместили в одно учебное заведение, здесь и возникли два совершенно разных мира. Дэвид Харгривз (1967) прекрасно это демонстрирует. Адриан и Клинт, вероятно, не стали бы именно Адрианом и Клинтом, если бы в течение четырёх лет их не заставляли сталкиваться друг с другом, с одноклассниками, с учителями — и, прежде всего, с собственным отражением в этих встречах.

Действие разворачивается где-то на севере Англии. Грязный, индустриальный город с унылыми домами, в которых, тем не менее, живут добродушные люди. Школе всего десять лет, но она уже пропитана серостью. Четыреста пятьдесят учеников, в основном из семей рабочих, впитывают знания, которыми с ними делятся двадцать четыре учителя. Только один из них живёт в этом районе. Остальные предпочли поселиться в пригороде, за пределами города.

В среднем звене школьники учатся с двенадцати до пятнадцати лет. После этого у них есть выбор: либо завершить обучение, либо остаться ещё на один дополнительный, необязательный год.

Адриан и Клинт начинали учиться в одном классе, имея примерно равные шансы на успех. Но потом что-то произошло с Клинтом. Что именно — неизвестно. Однако последствия этой перемены очевидны, и их описывают разные источники²³.

В одном из интервью бывший одноклассник Клинта рассказывает:

«В первом классе средней школы я дружил с Клинтом. Он был нормальным парнем. Когда остаёшься с ним наедине, он вполне разумный. Умный. Он мог бы добиться успеха в спорте и во всём таком, но просто

отказывался ходить на занятия. И виноваты в этом учителя. Ведь он начинал в 1А, но за плохое поведение его отправили в 1Е. Если бы его оставили в классе А, он бы сейчас был одним из лучших». (Hargreaves, 1967, 120)

История Клинта развивалась так: в первый же год обучения он вступает в конфликт с классным руководителем. В наказание его переводят в класс Е — своеобразный акт шоковой терапии. Позже ему разрешают вернуться, но уже не в А-класс, а в В-класс, где он должен заново доказывать свою ценность.

С этого момента его успеваемость начинает катастрофически падать. Сначала он был вторым по успеваемости в классе В, затем опустился на шестое место, потом — на двадцать первое, а в конце концов — на последнее, тридцатое. После этого его переводят в класс С, где он оказывается двадцать первым из двадцати трёх учеников. Так заканчивается его средняя школа.

Найти точное объяснение этому падению сложно. Харгривз считает, что Клинт просто сблизился с учениками из классов С и D и сознательно опустился до их уровня. Но почему он не подружился с теми, кто учился в А-классе? Возможно, у него были разногласия с кем-то из одноклассников. Возможно, в классе А не нашлось места сразу и для него, и для Адриана. Мы не знаем.

Но одно очевидно: чем ниже он спускался по социальной и академической лестнице, тем более неоспоримым становилось его лидерство среди учеников С- и D-классов — благодаря его интеллекту и физической силе.

Смотря на всё это со стороны, можно сказать, что Клинт и Адриан стали королями своих собственных миров.

Адриан — подтянутый, аккуратный, опрятно одетый. Лидер класса, образцовый ученик, лучший представитель школы. Ответственный, дисциплинированный, практически не пропускает занятий, внимательный к деталям, но требовательный к учителям — он точно знает, каким должно быть хорошее обучение.

Клинт — его полная противоположность. Лохматые, растрёпанные волосы, джинсы, которые нарушают школьный дресс-код. Он живёт по своим правилам, известен как заводила и забияка, любим одними, опасаем другими. Его редко видят в школе, учителя считают его проблемным, а он только и ждёт момента, когда сможет наконец покончить с этим местом.

Можно легко представить, каким был бы ответ Клинта на вопрос о его мечтах во взрослой жизни:

— Чего ты больше всего ждёшь, когда закончишь школу?

— Шататься по дому с окурком в зубах.

Таблица 1.3. Процент пропусков занятий от максимально возможного Посещаемость в средней школе «Ламли», 1964–1965

Класс	Осень	Весна
4 А	2.79	6.28
4 В	5.18	7.67
4 С	7.36	12.82
4 D	16.50	16.91

Источник: Hargreaves, 1967, с. 50.

Разница между двумя мирами школы чётко отражена в Таблице 1.3, где видно, как уровень пропусков среди учеников четвёртого года обучения постепенно увеличивается от класса А к классу D. Похожие данные существуют и по опозданиям, но здесь различия не столь заметны. Гораздо важнее комментарии Харгривза.

Опоздавших отмечают дежурные ученики — такие, как Адриан, — которые сидят у двери и впускают их. Но никто не осмелился бы записывать опоздавших из классов С и D. Стоило кому-то из А-класса сдать их учителю — и за это можно было получить серьёзную взбучку.

Но лучше всего отношение учеников к школе показывает их ответ на вопрос: хотят ли они остаться на дополнительный, добровольный пятый год обучения? В классе А 72% учеников готовы продолжить обучение. Во всех остальных классах этот процент падает ниже 30.

Эта же разница видна и в школьной жизни за пределами учебных занятий. На спортивных соревнованиях, благотворительных акциях и прочих мероприятиях лидируют ученики класса А. Ученики классов С и D держатся в стороне, предпочитая не участвовать.

Ученики четвёртого года обучения в классе А, включая самого Адриана, прекрасно осознавали своё академическое превосходство. Новички воспринимались с подозрением: они тормозили работу класса и нарушали его негласные правила. Своими ошибками они подчёркивали стандарты класса.

Самым непопулярным учеником был Альф. Он был самым физически сильным, и это признавали все, но его сила не могла компенсировать другие недостатки. Он не был таким умным, как остальные, плохо одевался и часто устраивал беспорядки. Всё это шло вразрез с ключевыми нормами класса.

Среди этих негласных правил было одно особенно важное: «Никогда не списывай у одноклассников».

В классе 4С всё было с ног на голову. В классе существовало три группы: две пользовались уважением, одна — презрением. Но здесь статус и успеваемость были связаны наоборот: чем ниже твоя популярность, тем лучше твои оценки. За хорошие результаты приходилось расплачиваться.

В качестве лидера Клинт поддерживал эти нормы строже всех:

«На одном из уроков математики все мальчики из 4С работали над разными разделами учебника. Клинт, как обычно, сидел рядом с Крисом, окружённый членами своей группы. За весь урок он ни разу не открыл книгу и не взял в руки ручку. Всё время он болтал, витал в облаках, причёсывался и задира́л младших учеников. Во время свободных занятий в библиотеке он большую часть времени тратил на притворный поиск книги и игру в прятки с учителем между полками. Любая учебная деятельность демонстративно и методично избегалась.

Однако судя по табелю, который он принёс с собой при поступлении в школу, Клинт был одним из самых способных учеников. Его находчивость в умении избежать наказания за нарушения поражала. Как правило, он подстрекал других мальчишек к шалостям, оставаясь в стороне. А когда ситуация не сулила ему неприятностей со стороны учителя, Клинт не упускал ни одной возможности преступить правила.

Этот подход сформировал негласную норму: для его последователей академическая успеваемость была под запретом».

«...Мы кидаемся вещами, потому что все воспринимают это как шутку и отвечают тем же».
«Мне нравится номер 79, потому что он всегда устраивает веселье. С ним мы всегда смеёмся».
(Источник: Hargreaves, 1967, 36–37)

Два короля, два мира — но одно пространство. И вся школьная система, словно специально, была выстроена так, чтобы подчёркивать различия.

Ученики классов А и В учились вместе, так же, как классы С и D. Их расписание было организовано таким образом, чтобы они практически не пересекались между собой. В результате дети дружили и общались строго в рамках этих групп, а пропасть между ними становилась всё глубже.

Те, кто находился «по другую сторону», казались скорее сказочными персонажами, чем реальными людьми.

Другие обстоятельства лишь укрепляли это разделение.

Большинство старост и ответственных учеников выбирали из А-классов. Классы С и D компенсировали своё положение физической силой. Экскурсии, дополнительные

занятия, специальные задания предназначались исключительно для А- и В-уровней. Ученики С- и D-классов не приносили школе гордости — напротив, они создавали проблемы. Они были нужны лишь как пример того, каким страшным может быть падение, если ученик потеряет усердие и интерес к учёбе.

МЫ ДОЛЖНЫ ВСЕГДА ВЕСТИ СЕБЯ КАК КЛАСС А.

Однажды эти слова появились на школьной доске.

— Кто вы такие? — спросил учитель у шумной группы подростков в коридоре.
— Мы из 4В, мистер учитель.
— Ну, судя по тому, как вы себя ведёте, вы скорее из 4Е.

Эти эпизоды из школьной жизни любопытны, но ещё важнее — система, которая поддерживала и закрепляла это разделение. Одним из ключевых механизмов неравенства была разница в уровне преподавателей.

Директор школы и тот, кто впоследствии возглавил соседнюю школу, преподавали в классах А и В. Это были лучшие педагоги: строгие, опытные, блестяще владеющие методикой преподавания. Их ученики неизменно показывали лучшие результаты.

А вот в классах С и D работали учителя, которым явно не досталось места среди лучших. И их результаты лишь подтверждали, что система «не ошиблась» с их назначением.

Чтобы справиться с дисциплиной, эти учителя использовали две тактики.

Первая заключалась в отстранении. Учитель просто сидел за своим столом, проверял работы или писал отчёты, оставляя класс на самотёк. Иногда он читал лекцию таким громким голосом, что заглушал шум в классе — это был единственный шанс для тех немногих, кто всё же хотел учиться, что-то услышать.

Вторая тактика строилась на подавлении. Дисциплина доводилась до крайности, любое нарушение каралось жёстко. Внешне это создаёт иллюзию порядка: ученики сидят за партами, работают.

Но, как отмечает Харгривз, на самом деле они просто находили свой способ отстранения. Они погружались в себя, оставаясь физически в классе, но ментально — где-то далеко. Это была их личная форма побега.

Приведу пример того, как один из учеников младших классов описывается учителем в отчёте для директора школы. А также процитирую некоторые комментарии Харгривза.

Этот ученик — мальчик из класса D, считающийся полным неудачником, стоящий в школьной иерархии даже ниже, чем те, о ком речь шла ранее в классе С. Вот его характеристика: «Посредственный, неподобающий во всём, ленивый, ни о ком, кроме себя,

не заботится, злой, скользкий, курит, не идёт на контакт, параноидальный, вечно ноет, задира, ненавидит умных, устраивает беспорядки».

Харгривз (1967, 100–101) комментирует это так:

«Трудно представить менее лестное описание. Но во многом оно соответствовало действительности. При любой возможности он кричал, шумел, отвлекал других учеников. Большую часть времени в школе он проводил в поисках развлечений. Если учитель говорил, что учёба поможет ему получить хорошую работу, он просто громко смеялся.

Все его действия были направлены на то, чтобы повеселить себя и друзей. Он наслаждался всеобщим хохотом, когда его шалость удавалась и учитель попадался в ловушку. Когда его наказывали, он хмурился и обижался, если не мог выкрутиться с помощью лжи.

Но это поведение — всего лишь форма адаптации к обстоятельствам. Он принадлежит к низшему социальному слою. Он усвоил, что его воспринимают как неудачника. Его отношения с учителями год за годом ухудшались, пока многие из них полностью его не отвергли. Он почти не сделал прогресса в учёбе.

В то время как мальчики из класса А развиваются в том направлении, которое одобряют учителя — создавая таким образом образовательную среду, приносящую удовлетворение обеим сторонам, — ученики классов С и D становятся всё медлительнее, их сложнее контролировать. Это превращает учебный процесс в малопродуктивное и бесперспективное занятие как для учеников, так и для преподавателей».*

Основные черты такой школы, как «Ламли», лучше всего понять, если представить её как систему, где есть двойные победители и двойные проигравшие.

Адриан и его товарищи из класса А — победители, прежде всего, в контексте требований общества. В Англии, как и у народа сиу, образование — единственный путь к преодолению барьеров. Завершение школы на самом высоком уровне — это своего рода мантра. Окончить только начальную школу равносильно тому, что не получить образования вовсе. Можно пытаться скрыть эту истину, но полностью — и надолго — сделать это не удастся. Адриан понимал это. Клинт — тоже. В конечном итоге выбор был прост: либо ты получаешь главное вознаграждение в будущем, либо остаёшься ни с чем.

Но Адриан победил, а Клинт проиграл — даже в краткосрочной перспективе. Можно сколько угодно презирать или ненавидеть родителей, учителей и других взрослых, но бесчисленные исследования доказывают: их ценности неизбежно проникают в сознание молодёжи и формируют её восприятие себя. Учись усердно, читай, впитывай знания, подчиняйся наставникам. Адриан это усвоил. И Клинт тоже.

Кроме того, система словно специально заставляет их наблюдать друг за другом — видеть чужие победы и поражения и сравнивать их со своими. В таком контрасте белое

становится ещё белее, а чёрное — ещё чернее. Это центрифуга, в которой сильные и слабые обречены занимать крайние позиции в уже сложившемся социальном порядке²⁴.

В такой ситуации для Клинта остаётся только один способ сохранить своё достоинство. Он должен поверить — и убедительно показать, что верит — в то, что обычная взрослая жизнь для него вполне достаточна, а школа, следовательно, не имеет никакого значения. Лучший способ утвердить эту идею — начать «жить по-взрослому» как можно раньше, используя символы взрослой жизни. Для Клинта они очевидны: курить и пить, играть в бильярд, бегать за девчонками. А дальше остаётся лишь одно — контролировать свою жизнь, за исключением работы, где приходится «пахать», чтобы заработать деньги, которые позволят вести такую взрослую жизнь. Таков его ответ. Таков ответ его друзей. Таков ответ всех последующих классов С и D. Пока существует система, требующая этого ответа как единственного способа защитить человеческое достоинство.

Вероятное будущее

Время от времени мне задают вопрос: что такое социология школы? Три рассмотренных выше исследования дают лёгкий ответ на этот вопрос. Каждое из них представляет собой социологический анализ школы, пусть формально они и относятся к разным дисциплинам.

Табо, описавший сельскую школу в Мазьер-ан-Гатин, был бывшим учителем и историком. Вакс и его коллеги, изучавшие школу народа сиу, были антропологами, работавшими в сотрудничестве с двумя представителями сиу. Харгривз, исследовавший английскую школу, имел образование в области теологии и психологии. Их методы также различались: одни использовали анализ документов, другие — интервью и наблюдения, третьи — социометрические тесты.

Но суть их работ остаётся неизменной: они рассматривают школу как систему, в которой внутренние явления связаны между собой и при этом всегда остаются частью более широкого социального механизма. В конечном итоге именно это и есть социология школы — независимо от формальных определений.

Однако не это было главной причиной, по которой я выбрал и представил здесь эти исследования. Они важны потому, что каждое из них, так или иначе, рассказывает что-то о нас самих. Мне хочется надеяться, что читатель хотя бы в некоторых моментах узнал знакомые проблемы — и почувствовал себя немного «дома» в атмосфере французской деревни, Дакоты или северной Англии. Эти моменты узнавания прежде всего указывают на понимание главных вопросов, связанных с развитием формального образования.

Любое общество, достигнув определённого уровня индустриального и технологического развития, сталкивается с необходимостью создать формализованные системы для подготовки новых поколений. Итогом становится стандартизированная модель образования, имеющая свои плюсы, но и свои издержки. Национальные особенности, безусловно, играют свою роль, но, возможно, в меньшей степени, чем нам хотелось бы думать.

Школа в Мазьер-ан-Гатин — это прежде всего пример актуальной школы. Она существовала в деревне задолго до того, как была признана значимой, но стала действительно важной только тогда, когда внешние изменения потребовали трансформации её внутреннего устройства. Она сумела подстроиться под запросы своего времени.

Школа народа сиу пришла извне. Она была построена на теории пустых комнат. Учение навязывалось извне, но поскольку комнаты на самом деле не были пустыми, а новые знания не помогали в реальной жизни, они так и не прижились.

Третья школа — центрифуга, потому что её внутренняя структура служила лишь для воспроизведения и закрепления классового деления общества. Это поляризованная и поляризующая школа, которая только усиливает существующие социальные различия.

Общая черта школы сиу и центрифуги — в отличие от деревенской школы в Мазьере — в том, что обе они стали чужими школами. Они не принадлежали тем, кого должны были обучать.

Они показывают, насколько узким является подход, который рассматривает школу исключительно как инструмент воспитания и социализации детей, подготовку их к будущему, в котором они, возможно, когда-нибудь пригодятся обществу. В этом подходе скрыта цель индоктринации.

Но как только такая система, как школа, создаётся, она начинает жить собственной жизнью, подчиняясь как внутренним, так и внешним силам. Она быстро превращается в организм, развивающийся в соответствии с собственными внутренними законами.

Так появляется школа педагогов — школа, которая в первую очередь служит интересам самой образовательной системы.

А что насчёт нас?

Какое место занимают наши школы среди всего этого?

Если три представленных исследования действительно актуальны для нас, значит, наши школы тоже разделяют — или разделяли — некоторые из этих характеристик.

Но подходить к этому вопросу нужно с осторожностью. Бессмысленно пытаться выставлять оценки и говорить, что «три части норвежских школ являются актуальными, одна часть построена на теории пустых комнат, а две — представляют собой центрифугу».

Вместо этого мы должны разобраться в механизме школы как системы: как она работает, что в ней происходит, и, возможно, даже почему одни её элементы похожи на те, что мы видим в других обществах, а другие — совершенно уникальны.

Мы должны научиться видеть школу целиком.

И мы должны критически переосмысливать привычные представления, рассматривая школу не как изолированное учреждение, а как часть большого общественного механизма, которому она принадлежит.

Глава 2 Социальный порядок и реакции молодежи

Те, кто читает книги или пишет их, привыкли к тому, что язык состоит из слов. Они настолько привыкли к этому, что легко забывают: самые важные послания передаются вовсе не через речь, и уж тем более не через письменные буквы. Настоящая коммуникация происходит через осанку, выражение лица, поступки, образ жизни. Поэты знают это и позволяют своим героям говорить через действия. А вот социальные ученые сталкиваются с трудностью: как интерпретировать то, что остаётся невысказанным и не зафиксированным в тексте. Однако именно это и должно быть их главной задачей.

Социолог должен быть натренирован на то, чтобы читать то, что не сказано — или же то, что скрывается за словами. А затем он должен попытаться передать это через другие слова или, по крайней мере, другие метафоры, выражая то, что, по его мнению, ему удалось понять.

Социальный ученый — это переводчик, помогающий обществу понять само себя. И, разумеется, невозможно провести чёткую границу между поэзией и социологией²⁵. Держа в уме эту перспективу, давайте рассмотрим некоторые черты, которые многие считают типичными для молодежи в индустриальных обществах. Я опишу некоторые из этих явлений, попробую их интерпретировать и намекну на то, что, на мой взгляд, они могут рассказать нам о нашем обществе. Исходя из этого анализа, мы сможем заложить новую основу для понимания и оценки как целей, которые преследуют наши школы, так и той молодежи, с которой эти школы сталкиваются.

Послание о бесполезности

Пора рассказать историю о жене рыбака, живущей где-то на севере Норвегии²⁶.

Но это не будет рассказ о тяжёлой работе и лишениях, о муже, погибшем в море, и детях, которым приходилось есть овсяную похлёбку, пока власти не пришли с подмогой и не выдали им сушёную треску. Нет, это будет история успеха. Рыбак был — и остаётся — умелым рыбаком, а Норвегия была — и остаётся — богатой страной. Рыбацкий труд привёл семью к благосостоянию, а затем — к покупке лодки побольше. Это означало, что теперь им не нужно было жить на отдалённом участке у устья фьорда.

Государству это тоже было на руку: дешевле и удобнее, когда люди живут компактно, а не разбросаны по побережью. Поэтому власти предложили субсидии тем, кто согласится переехать. Рыбак с семьёй перебрался в уютный, современный дом в маленьком, дружелюбном городке. Пока что звучит идиллически. Да и, в целом, идиллия ещё сохраняется. Но важно другое: эта идиллия начинает давать трещины.

Социальные службы никогда не приходили к ним с проверкой. И, скорее всего, никогда не придут. Но жена рыбака столкнулась с проблемами, знакомыми всем. Разница лишь в том, что она видит их яснее, потому что для неё всё это — новое. В доме у фьорда не было мазутного котла. Но это не имело значения. У неё было трое энергичных сыновей, которые с радостью носились по пляжу, собирая выброшенные на берег брёвна, кололи их,

складывали в поленницу, приносили в дом и растапливали печь. Самый ловкий заправлял лампы керосином и наливал воду в кувшины, самый сильный носил воду из колодца и разгребал дорожку к уборной, а все вместе они ловили рыбу на ужин. А если вдруг все дела были сделаны, а мальчишки всё ещё полны энергии, всегда находилась работа: можно было чистить картошку или чинить рыбацкие сети.

После переезда в город всё изменилось. Теперь вода текла из крана, тепло поступало от термостатически управляемого котла, а свет включался нажатием клавиши. Картофель приходилось покупать небольшими порциями в местном магазине — в компактном городском доме не было места для его хранения. Нет нужды подробно описывать, с чем столкнулась жена рыбака. Моя мысль уже должна быть понятна. Её некогда такие полезные дети стали — как и для нас теперь — бесполезными. Их ценность заключалась в выполнении работ, необходимых для жизни на удалённом побережье или в схожих условиях²⁷.

Любопытную параллель можно провести между отношениями родителей и детей и взаимоотношениями мужа и жены в современной семье. Социологические исследования показывают, что совместная трудовая деятельность между супругами значительно сократилась. В результате роль эмоциональной близости удвоилась. Романтическая любовь теперь заменяет ту связь, которая раньше укреплялась совместной борьбой с материальными трудностями.

Но ещё более радикальные, хотя и менее очевидные изменения произошли во взаимоотношениях взрослых с детьми и молодёжью. Мы продолжаем любить своих детей, но теперь эта любовь возникает скорее из-за отсутствия совместной работы, чем благодаря ей.

Супруги по-прежнему обеспечивают друг друга комфортом, удовольствиями и гарантией защиты от одиночества. Но дети и молодёжь всё менее полезны, всё более неэффективны, превращаясь в обузу и источник стресса. Это неприятная истина, и мы неохотно её признаём. В этом смысле дети, подростки, люди с ограниченными возможностями и неквалифицированные рабочие имеют много общего в современном индустриальном обществе. Всё, что они могут делать, кто-то другой сделает быстрее, лучше и дешевле. Мы создали общество, в котором было бы лучше, если бы люди рождались сразу взрослыми.

Чтобы как-то компенсировать это, мы придумали подростков.

Подросток: Контролируемый бунт

Когда-то, и не так давно, подростковый возраст в том виде, в каком он существует сегодня, просто не существовал. С социальной точки зрения — а в данном случае это особенно важно — подростков воспринимали либо как больших детей, либо как молодых мужчин и женщин. Люди старше шестидесяти лет в Норвегии никогда не были подростками. Они переходили из детства во взрослую жизнь, возможно, испытывая кратковременный промежуточный период, когда были чем-то средним между ребёнком и

взрослым, но без чёткого обозначения этой фазы. Они, вероятно, общались со сверстниками, но не принадлежали к особой культуре, расположенной между детством и взрослостью. Понятие «подросток» попросту не существовало. Не было феномена, который требовал бы отдельного названия, не существовало социальной категории, требующей особого определения, которое, в свою очередь, только усилило бы её значимость. Подростковый возраст не появился из ниоткуда. Он стал отражением определённого типа общества и своего рода «решением» проблемы, созданной современным социальным порядком.

Так что же такое подросток?

На первый взгляд ответ очевиден: подросток — это человек в возрасте от 13 до 19 лет, который одевается своеобразно, принадлежит к сообществу сверстников и испытывает неуверенные, противоречивые и зачастую конфликтные отношения с представителями других возрастных групп.

Но если заглянуть чуть глубже, можно выделить три ключевые особенности подросткового возраста, которые заслуживают особого внимания.

Во-первых, непродуктивность. Мало кто ожидает от подростка какого-либо вклада в общество, за исключением мелкой помощи по дому и случайных добрых поступков. И этим всё ограничивается. Вместо этого считается, что их главная задача — учиться, чтобы подготовиться к будущей жизни и, возможно, к профессиональной деятельности.

Вторая ключевая черта подростковой культуры — ориентация на потребление. Это напрямую связано с предыдущим пунктом и отражает особенности структуры современного общества. Молодёжь не вступает в жизнь как производители, но быстро находит свою главную функцию в роли потребителей.

Третью характеристику подростковой культуры можно назвать свободой от ответственности. И это снова связано с непродуктивностью. Людям, которые не несут ответственности за производство или за другие важные функции в обществе, как правило, предоставляется большая свобода в отклонении от норм в других сферах жизни.

Другими словами, свобода от ответственности превращается в безответственность. Цели подростков становятся краткосрочными — о долгосрочных позаботятся другие. Таким образом, ориентированность подростковой жизни смещается в сторону удовольствий, что легко превращается в форму потребления.

Типичный пример свободы от ответственности — норвежский выпускной период (russetid), когда старшеклассники в течение последних шести месяцев школы участвуют в бесконечных гулянках и вечеринках. В это время нарушаются нормы общественного порядка, употребляется алкоголь, размываются границы сексуального поведения — всё ради некоторого вынужденного, но безудержного веселья. Скорее всего, эта традиция берёт начало в протесте против системы. Это ритуальное столкновение социальной группы низкого статуса с её угнетателями. Но это одновременно и такой протест, который никогда

не был бы принят обществом, если бы его участники несли ответственность за что-то большее, чем они сами.

Рассматривая подростков в этом свете, можно увидеть, что они являются прямым отражением общества, в котором мы живём. Мы исключили молодёжь из сферы производства, но взамен предоставили им роль потребителей и бóльшую свободу в безответственном поведении.

Однако в таком «решении» — подобно истории с женой рыбака — уже заложены семена кризиса подростковой культуры. Как вы помните, когда жена рыбака переехала в город, ей стало сложно найти полезные занятия для своих детей — в то время как у неё самой появилось больше свободного времени, чтобы осознать эту проблему. Но эта проблема стала и проблемой детей. Они тоже почувствовали свою бесполезность. Именно в этом осознании кроется возможность для формирования альтернативных подростковых культур.

Альтернативные сценарии

Сегодня наряду с традиционной подростковой культурой возникло множество альтернативных молодежных движений. Самое заметное — и вызывающее наибольший ужас — это представители длинноволосого образа жизни. Все знают их крайний вариант, даже если только по фотографиям и пугающим описаниям:

- длинные, лохматые волосы,
- бороды (у тех, кто способен их отрастить),
- странная одежда,
- гитара через плечо,
- колокольчики на шее,
- босые ноги летом,
- и, возможно, не всегда достаточная гигиена в любое время года.

Раньше их называли хиппи, но хиппи исчезли, превратившись в йиппи, а те, в свою очередь, тоже канули в лету. Но сам феномен не исчез, а волосы так и не были острижены. Более того, его влияние ощущается даже в самых респектабельных офисах, где за последние несколько лет длина волос на затылках сотрудников увеличилась на несколько сантиметров. И, возможно, изменилась не только длина волос? Ключевая черта этой культуры — осознанный выбор бедности. Это происходит в богатых странах и среди обеспеченных слоёв населения. Когда сытость сочетается с осознанием страданий в других частях мира, некоторые люди превращаются в антипотребителей. Они сознательно отказываются от крупных, безличных сообществ и корпораций, чтобы строить более близкие отношения с «целостными» людьми, а не с их узкими, функциональными ролями в больших организациях. Так как эти люди антипотребители и живут в небольших сообществах, они в большей степени позволяют себе жить настоящим моментом и развивать внутренние ценности. Главное внимание здесь уделяется чувствам, саморефлексии и внутреннему опыту. Вопрос «Кем ты работаешь?», предполагающий профессию и статус, заменяется вопросом «Кто ты?» — то есть «Каким человеком ты

являешься?» Именно этот вопрос можно назвать отражением идеалов этой культуры. Но количественно измерить такие качества практически невозможно. Таким образом, этот вопрос лишь укрепляет уже сложившуюся тенденцию к равенству и отказу от конкуренции в рамках этой культуры.

Политические экстремисты как ультраправого, так и ультралевого толка представляют собой ещё один вариант контркультуры. Они часто испытывают отвращение к длинноволосым представителям альтернативного образа жизни, считая, что те размывают и ослабляют эффективность политического протеста. Но что у них общего — так это отрицание нашего общества как такового.

Ещё одна важная черта — отсутствие кастовой структуры, характерной для подростковой культуры. Контркультура не является чем-то, во что человек «входит» в юности и из чего «выходит» в двадцать лет. Её участники в основном молоды, но могли бы быть и пожилыми — и некоторые из них действительно стары.

Принадлежность к таким движениям не зависит от возраста, её нужно заслужить, и для этого требуется значительное личное мужество. Здесь контркультура не воспринимается как временный этап, в отличие от подросткового возраста, который принято считать переходной фазой — тем, что человек неизбежно «перерастёт».

Руссфейринг — снова яркая карикатура на подростковый период: На короткое время человеку не только можно, но даже нужно нарушать социальные нормы и делать всё то, что запрещено детям и взрослым. Потому что прежде чем он успеет осознать происходящее, он станет взрослым, и вся его девиация должна будет закончиться. Именно осознание этой неизбежности делает подростковую девиацию приемлемой для взрослого общества.

Контркультурные же группы представляют иную угрозу. Поскольку неизвестно, поддадутся ли их участники «ассимиляции» в социально приемлемые нормы, их образ жизни воспринимается как опасность. Но наше восприятие молодёжи могло бы быть совсем иным. Мы могли бы видеть в них пионеров будущего. Мы могли бы считать, что именно молодые люди быстрее и острее замечают новые вызовы общества. Мы могли бы воспринимать их как тех, кто — порой ценой больших личных жертв — пробует новые решения и формы жизни, которые могли бы оказаться полезными для всех, если бы общество сделало ещё один шаг к технократии.

Когда технократия получит ещё больше власти, когда у обычных людей отнимут ещё больше возможностей для деятельности, когда будет ещё меньше воздуха и земли, тогда, возможно, станет очевидно: были не так уж и глупы эти длинноволосые босоногие юноши или разъярённые протестующие, которые пытались найти баланс между нуждой и изобилием, между изнуряющим трудом и полным ощущением бесполезности. Контркультура может стать проводником для всех нас. Мы можем рассматривать её участников не как угрозу, а как тех, кто приносит с собой в общество и в школу что-то важное. И именно так мы выберем видеть их здесь.

Подростковая культура и её альтернативы

Подростковая культура не является контркультурой. Напротив, она существует в полной гармонии с основной структурой индустриального общества. Однако следующая за ней фаза становится контркультурой. Непосредственный результат феномена подросткового возраста заключается в сохранении существующих общественных структур. Но в долгосрочной перспективе этот феномен создаёт условия для перемен, поскольку формирует среду и установку, способствующие появлению контркультурных движений.

Тем не менее, и подростки, и представители контркультуры являются ключевым ответом общества на его собственные вызовы. Они — порождение технократии, которой нет нужды в них как в молодых людях, а только как во взрослых. Если избавиться от романтических представлений о молодости и осознать — не только рационально, но и эмоционально — её бесполезность в современном технократическом обществе, тогда мы, по крайней мере, сможем понять важную вещь: подростки приходят в этот мир не с пустыми руками.

И одновременно с этим мы получим возможность лучше осознать некоторые аспекты ответственности школы перед молодёжью и обществом, которые порой остаются незамеченными.

Глава 3 Если бы школ не существовало

Достаточно уже было сказано о обществе и молодежи, чтобы позволить себе высказаться о школах. Однако, прежде чем углубиться в тему, необходимо сделать несколько отступлений. Цель этой главы – раскрыть суть функций и задач школ в том типе общества, который мы только что увидели, отраженный в реакциях его самых юных представителей. Тем не менее, мы не должны чрезмерно усердствовать в поиске решения. Один хороший вопрос стоит больше сотни небрежных ответов. Основной вопрос здесь представлен в форме мысленного эксперимента.

Что произошло бы с обществом в его нынешнем виде, если бы школы не существовали? Если бы не существовала система учителей, директоров и школьных администраторов, если бы большинство из них не находилось в больших зданиях, где они встречаются с учениками год за годом, что тогда изменилось бы – если бы вообще что-то изменилось? И каково было бы состояние общества?

Не слишком хорошее. По крайней мере, оно не функционировало бы так, как сейчас. Но, возможно, это происходило бы по несколько иным причинам, нежели те, которые мы обычно предполагаем.

Если бы школ не существовало: Акт I

Школы, конечно, закрываются. Наступают каникулы, а в Швеции учителя даже устраивают забастовки. И все мы знаем — по крайней мере, родители осознают это лучше всего — что одна из главных функций школы заключается в том, чтобы просто предоставить детям место, где они могут находиться²⁸.

Города не созданы для детей, автомобили не предназначены для них, машины не нуждаются в них, а взрослым зачастую просто некогда заниматься ими. Долгие каникулы превращаются в испытание, а учительские забастовки оборачиваются настоящими катастрофами, потому что современное общество не приспособлено к тому, чтобы дети находились рядом постоянно.

За последние сто лет эта ситуация изменилась до неузнаваемости. В 1871 году была создана комиссия для разработки нового закона об образовании в норвежских городах. Ее выводы были недвусмысленны: продолжительность учебного дня должна оставаться ограниченной, чтобы не мешать детям работать. Здесь уместно привести обширную цитату из классического труда Ханса-Йоргена Докки *Fra allmueskole til folkeskole* («От народной школы к общеобразовательной»), опубликованного в 1967 году (с. 288–289)²⁹.

Большинство членов комиссии сочли крайне важным учитывать интересы самых бедных слоев рабочего населения при определении продолжительности учебного дня.

В первую очередь комиссия занялась сбором данных, которые позволили бы установить допустимую норму обязательного школьного обучения для детей из рабочих семей. Этот вопрос имел для нее первостепенное значение, поскольку

посещение школы становилось все более серьезным бременем для городских трудящихся — гораздо более тяжелым, чем прежде, учитывая стремительное развитие городов.

Формирующийся рабочий класс, особенно в крупных городах, жил в условиях, которые делали его практически зависимым от доходов, получаемых от детского труда. Следовательно, детей не следовало обязывать к обучению дольше, чем это действительно необходимо. Комиссия особо подчеркивала, что следует учитывать факт: дети из бедных семей теперь начинали работать еще в более раннем возрасте, чем прежде, поскольку индустриальная экономика порождала растущий спрос на детский труд.

Всесторонний анализ, проведенный комиссией, показал, что в 1871 году 26,1% учащихся государственных школ в 56 городах (по которым удалось собрать данные) работали вне дома. Распределение по категориям выглядело следующим образом: 15,9% детей имели «постоянную работу», тогда как 10,2% занимались «временным трудом».

Распределение по возрасту выявило следующие показатели:

- 18,3% детей были в возрасте 12 лет и старше,
- 5,7% — от 10 до 12 лет,
- 2,1% — младше 10 лет.

В 17 городах (включая некоторые из крупнейших в исследовании) были получены более детализированные данные: среди детей 12 лет и старше работали 65%, среди детей 10–12 лет — 34,2%. Среди девочек соответствующие показатели составили 32,7% и 15,4%.

Информации об их заработках собрано не было, поэтому комиссия не включила этот аспект в исследование. Однако общий годовой доход трудящихся школьников оценивался примерно в 50 000 норвежских ригсдалеров. Ожидаемо, что старшие дети зарабатывали больше: их средний доход составлял 11 ½ ригсдалера, в то время как дети из младшей возрастной группы получали около 7 ригсдалеров³⁰.

Комиссия не испытывала ни малейших сомнений в том, что представленные данные должны прямо повлиять на организацию школьного обучения. Более того, она считала необходимым учитывать детский труд, поскольку ожидала (и даже надеялась), что уровень занятости детей вне дома будет только расти по сравнению с показателями 1871 года. Согласно собранным данным, существовала очевидная обратная зависимость между детским трудом и уровнем бедности: чем больше работали дети, тем меньше требовалась помощь малоимущим.

Однако выводы комиссии не продержались долго.

Педагоги выразили протест, и вопрос был вынесен на новое рассмотрение. Вскоре выяснилось, что комиссия преувеличивала масштабы проблемы, и, по крайней мере, дети не должны были работать в таком объеме. Как оказалось, спрос на детский труд начал

снижаться. Уровень детской смертности пошел на спад, а автоматизация производства неумолимо набирала обороты.

Фрэнк Масгроув (1965) собрал обширные данные, подтверждающие сходные тенденции в Англии. На самых ранних этапах индустриализации одной из ключевых проблем было то, что дети вытесняли взрослых из рабочего процесса. Как отмечает Масгроув, буржуазию шокировало не то, что в шахтах и на фабриках трудились дети, а то, что они справлялись с работой лучше своих родителей. Взрослые, привыкшие к сельскому труду, испытывали серьезные трудности с адаптацией к новым условиям, тогда как их дети легче вливались в промышленное производство. В результате дети зарабатывали больше, что давало им большую свободу и самостоятельность.

В интерпретации Масгроува — не самой лестной, надо сказать — законы против детского труда были приняты главным образом для того, чтобы защитить старших работников от нежелательной конкуренции. Однако с введением этих законов, снижением смертности и появлением новых технологий потребность в детском труде постепенно отпала. В сухих словах Масгроува: «Обязательное школьное образование стало необходимостью в 1870-х годах не потому, что дети работали, а потому, что в растущей степени они уже не работали» (Musgrove, 1965, 76).

Эта оценка не в полной мере отражает ситуацию в Скандинавии. Наши общества были более сплоченными, а города — слишком малыми. Однако его выводы позволяют взглянуть на проблему под иным углом. Возможно, они не вполне применимы к прошлому Скандинавии, но заставляют задуматься о настоящем — например, о моменте, когда было принято решение продлить срок обязательного обучения с семи до девяти лет (закон от 13 июня 1969 года, № 24, вступивший в силу 1 июля 1971 года).

До того как законодатели начали обсуждать этот вопрос, по почте поступило четыре тысячи протестов — главным образом от педагогов, участвовавших в первых экспериментах по увеличению учебных часов. Но Постоянный комитет по вопросам образования и церковных дел не намеревался откладывать реформу. По его мнению, поскольку рабочие места и социальные структуры находятся в постоянном движении, это предъявляет повышенные требования к каждому индивиду и увеличивает необходимость в качественном общем образовании.

Этот аргумент не раз звучал и в последующих дебатах.

Еще одним важным фактором в этом контексте является ограниченный выбор альтернатив для четырнадцати- или пятнадцатилетнего подростка, желающего покинуть школу.

Опыт показывает, что подростки этого возраста сталкиваются с трудностями при поиске удовлетворяющей их работы, поскольку им приходится конкурировать с более взрослыми кандидатами, которые, к тому же, имеют за плечами больше лет обучения.

Наконец, комитет хотел бы подчеркнуть, что проблемы, с которыми сталкиваются ученики, наиболее страдающие от так называемой «школьной

усталости», в случае их освобождения от обязательного школьного образования, скорее всего, просто переместятся в другие сферы общества или на рынок труда.

(Рекомендация в Одельстинг XLV, 1968–1969, 5).

Для комитета было само собой разумеющимся, что школы должны взять на себя ответственность за этих молодых людей.

Эта позиция казалась столь же очевидной и для большинства тех, кто позднее обсуждал этот вопрос в парламенте. Пример тому приводит Эйнар Ховдхауген (дебаты в Одельстинге, 21 апреля 1969 года, с. 273)³¹.

Когда сталкиваешься с такими проблемами, как «школьная усталость» и дисциплинарные нарушения, естественно возникает вопрос: не стоит ли сделать последние годы средней школы добровольными?

Для школ это было бы самым простым и наименее обременительным решением. Возможно, двадцать—двадцать пять лет назад этот подход действительно мог бы быть принят с большей легкостью, чем сегодня, поскольку структура общества с тех пор значительно изменилась.

На сегодняшний день возможности для четырнадцати- или пятнадцатилетних подростков выйти на рынок труда и пройти профессиональное обучение весьма ограничены. В большинстве случаев их попросту не существует. Экономическое развитие привело к тому, что подростки этого возраста испытывают все меньше мотивации к регулярной трудовой деятельности.

Кроме того, все больше людей проживает в городах и густонаселенных районах, а влияние семьи на детей ослабевает. Это вызывает опасения, что подростки, покидающие школу в четырнадцать—пятнадцать лет, во многих случаях окажутся без работы, вступят в молодежные группировки и в целом будут взрослеть в условиях, создающих для общества куда более серьезные проблемы, чем те, которые связаны с введением девятилетнего обязательного образования.

Таким образом, девятилетнее обязательное школьное обучение является предпочтительным решением при условии, что школы смогут лучше адаптироваться к современным вызовам, чем они способны на данный момент.

Если же мы откажемся от системы девятилетнего образования, я опасаясь, что школы не смогут выполнить возложенные на них социальные и педагогические обязанности.

Увеличение срока обязательного обучения с семи до девяти лет не вызвало серьезных дебатов.

В Норвежском парламенте наиболее скептически настроенным депутатом был Бьярне Ундхейм, но даже он считал нереалистичным предлагать инициативы против обязательного школьного образования³².

Еще один парламентарий, Тедди Дюрин, подготовил предложение сократить обязательное обучение до восьмого класса³³. Его точка зрения была довольно необычной (дебаты в Лагтингет, 1969, с. 59): "Для тех, кто устал от школы, для тех, у кого нет мотивации продолжать обучение, школа уже не является школой, а скорее превращается в некую форму жилья." Это предложение получило всего четыре голоса и практически не было принято во внимание в ходе обсуждения. Вопрос, по сути, уже был решен. Однако небольшая дискуссия разгорелась вокруг того, следует ли в исключительных случаях позволять отдельным ученикам покидать школу после восьми лет обучения. Большинство членов Постоянного комитета по вопросам образования и церковных дел поддержали формулировку, предложенную министерством: "Ученик может, в особых случаях, быть освобожден от дальнейшего обучения, но не ранее, чем после восьми лет школьного образования."

Действующее законодательство придерживается аналогичного подхода. Однако небольшая группа депутатов рассматривала другой вариант, изначально предложенный Норвежским союзом учителей: "Школьный совет может, при наличии особых обстоятельств, принять решение о переводе ученика из обычного класса в альтернативное учебное заведение." Многие горячо поддерживали этот пункт. Лидер группы меньшинства, Торгер Хови, заявил (дебаты в Одельстинге, 21 апреля 1969 года, с. 264)³⁴:

Мне сложно понять логику вывода, к которому пришло большинство в этом вопросе.

Когда ученик исключается из школы, школа теряет над ним контроль — а вместе с этим и ответственность за него. Однако этот ученик остается частью общества, и забота о нем по-прежнему остается общественной обязанностью.

В то же время в нашем обществе просто не существует других институтов, обладающих большими ресурсами для работы с такими случаями, чем школа. Именно поэтому группа меньшинства не хочет предоставлять кому-либо право освобождать учеников от обязательного обучения до завершения девятилетнего школьного курса.

...Когда ученик покидает школу, школа утрачивает над ним контроль.

Это, в сущности, всем нам известно, но зачастую остается невысказанным. А между тем, это далеко не лучший педагогический посыл: «Давай, иди в школу — у нас просто нет лучшего решения». Если уж прибегать к оправданиям, то, вероятно, лучше представить общество как великого благодетеля, жертвующего всем ради того, чтобы передать детям хотя бы небольшую часть культурного наследия.

И в этом, возможно, есть доля истины. Но это не вся и не абсолютная правда. Школы существуют и по другим причинам. Чтобы по-настоящему понять их суть, мы должны попытаться прояснить эти другие причины. Если они окажутся приемлемыми, мы должны организовать школу в соответствии с ними. Если же нет, необходимо либо предотвратить возникновение потребности, из которой эти причины проистекают, либо искать иные способы их удовлетворения.

С этой точки зрения важно рассматривать школу и как место хранения — удобный механизм для изъятия детей и молодежи из общего общественного оборота. Мы попросту не знаем, что с ними делать, особенно с теми, кого требования рынка труда сделали «избыточными» или «ненужными». В этом смысле у нас есть, по сути, лишь два варианта: либо отправить их на пенсию, либо поместить в некое учреждение.

Под «учреждением» в первую очередь подразумевается школа — обычная школа, рассчитанная на детей и подростков в возрасте от семи до пятнадцати лет. В количественном выражении школы позволяют вывести из оборота немалое число «бесполезных» членов общества. Мы создали технически сложное, индустриализированное, ориентированное на массовое производство общество, в котором молодежь столь же ненужна, как и большинство других неквалифицированных работников.

Проблема подростков и их контркультуры напрямую связана с их ненужностью — по крайней мере, если исходить из того, что общество определяет как ценное. В этом контексте школа становится удобным инструментом изоляции. Через школу можно отсрочить момент столкновения мира ненужных с миром взрослых.

Если бы школ не существовало, нам пришлось бы придумать другую стратегию — а еще важнее, найти для молодежи другое предназначение.

Если бы школ не существовало: Акт II

Еще один важный аспект нашего общества утратил бы свою силу, если бы школы закрылись. Этот аспект редко обсуждается за богато сервированными столами, но часто становится темой разговоров за ужином в семьях простых людей. Большинству родителей — а вскоре и их детям — совершенно очевидно, что определенные виды школьного образования имеют решающее значение для будущего.

Таблица 3.1 дает наглядное представление о том, насколько высока — и становится все выше — степень осознания этого факта как среди родителей, так и среди учеников. Для тех, кто не в курсе: в некоторых предметах ученики могут сами выбирать уровень сложности, на котором хотят обучаться. Первый уровень — самый простой, третий — самый сложный, так что никто не должен чувствовать себя неудачником, если не дотягивает до более высокой планки.

Но в конечном итоге разочарования неизбежны: многие берут на себя больше, чем могут осилить. Потому что они знают — так же как их родители, так же как и большинство людей — что сертификат об окончании школы на самом низком уровне не стоит даже бумаги, на которой он напечатан.

Во второй половине учебного года школы получают право переводить учеников на тот уровень, которому они «соответствуют». Полагаю, что школы не слишком охотно используют эту власть. Они тоже прекрасно понимают то, что знаем и мы.

Здесь действует нечто большее, чем простые декларации о целях общеобразовательной школы. Здесь речь идет о пропускных билетах в классовую

структуру общества. Это уже не вопрос учебы или жизни. Это вопрос наличия оправдания для дальнейшего движения в социальной гонке.

И как ясно показывает таблица, большинство учеников действительно чему-то научились за время обучения. Количество учащихся, выбирающих третий, самый сложный уровень, неуклонно растет.

Таблица 3.1. Распределение учеников восьмого класса по трем уровням сложности (в процентах) по школьным предметам, 1964–1965 и 1968–1969 гг.

Распределение по уровням сложности в предметах												
Норвежский			Математика			Английский			Немецкий			
Год	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	Не немецкий
1964–1965	1.5	31.6	54.8	15.2	29.6	51.8	13.3	27.9	51.6	13.4	51.8	34.8
1965–1966	9.7	30.5	56.9	14.4	29.2	53.0	14.0	27.0	53.9	15.1	54.1	30.8
1966–1967	9.7	30.7	56.1	14.3	29.3	51.7	13.1	27.2	54.2	16.0	53.4	29.0
1967–1968	9.0	29.2	59.1	13.5	29.5	54.1	13.3	26.8	56.0	15.5	54.1	29.1
1968–1969	8.0	27.3	61.3	12.2	27.3	57.6	12.2	25.5	59.4	14.9	57.0	27.7

Источник: Национальный комитет по учебным программам, *Рекомендация I*, Осло, 1970, с. 45, 49.

Это изменение было замечено и зафиксировано многими, например, Торе Линдбекком (1971, с. 19–20)³⁵:

В целом, в обществе укоренилось мнение, что увеличение продолжительности школьного обучения способствует повышению реальной компетентности учеников, а значит, и их ценности как будущих работников. Однако точная степень этого увеличения остается под вопросом.

Тем временем учет посещаемости и система оценок в школах превратились в ключевые инструменты регулирования конкуренции при распределении

привлекательных социальных позиций. Однако лишь немногие рекрутинговые организации действительно воспринимают эти показатели как достоверные индикаторы реальной полезности кандидатов.

Принято считать, что существует положительная связь между уровнем образования, оценками и профессиональной пригодностью. Однако ни одна отрасль или организация никогда не предпринимала серьезных попыток глубже изучить эту проблему. Работодатели больше заботятся не о том, насколько эти критерии отражают компетентность, а о том, что они справедливы. Их отмена вызвала бы жалобы и создала дополнительные сложности в отборе кадров.

В этом смысле основной и наиболее заметный вклад школы в работу других социальных институтов заключается в классификации людей как носителей определенных прав и возможностей.

В эту логику заложен непрерывный фактор роста, последствия которого наглядно показаны на рисунке 3.1.

Когда самые важные привилегии в обществе оказываются связанными с образовательной системой, борьба за эти особые преимущества неизбежно будет перемещаться на все более высокие уровни.

Было время, когда начальная и основная школа еще могли служить точкой входа к социальным преимуществам — но только для меньшинства. Однако с введением девятилетнего обязательного образования этот порог буквально опустился до земли. Теперь все стартуют с одной точки, а значит, в качестве следующего этапа развития должны выступать ступени, идущие сверх базового уровня.

Но — о, удивление! — это снова создает неравенство. Почти как по закону природы, вскоре раздаются голоса в пользу двенадцатилетнего обязательного обучения, чтобы снова всех уравнивать.

Но вот опять исчезает еще один слой социальной стратификации: теперь все начинают на равных уже с тринадцатого года обучения, и борьба за ограниченные социальные блага продолжается.

Этот процесс, вероятно, будет развиваться по той же схеме, пока однажды пузырь не лопнет — и не окажется работников, готовых занимать те немногие профессии, что еще останутся.



Рисунок 3.1. Общее количество студентов, обучающихся в норвежских высших учебных заведениях в период с 1934 по 1970 год.

Если бы школы не существовали, обществу все равно пришлось бы найти способ распределять своих граждан по различным рабочим местам.

И если бы школы исчезли, вполне вероятно, что общество в первую очередь вернулось бы к тому, что и по сей день определяет уровень образования, необходимый человеку для выживания: социальному положению его семьи.

Исследование за исследованием приводят к одному и тому же выводу: существует тесная связь между социальным статусом семьи (измеряемым через профессиональный статус родителей) и уровнем образования, полученным ребенком. В свою очередь, этот уровень образования становится ключевым фактором, определяющим социальное положение самого ребенка.

Этот замкнутый круг настолько плотно связан и допускает так мало исключений, что может возникнуть соблазн утверждать: возможно, без него было бы даже лучше. Ведь тогда связь между наследственностью и статусом невозможно было бы игнорировать — она больше не скрывалась бы за внешне прозрачной системой.

В своей антиутопической книге «Восхождение меритократии, 1870–2033: Эссе об образовании и равенстве»³⁶ (1966) Майкл Янг предостерегает от превращения интеллекта в механизм классового разделения. Но это все равно что предупреждать о возможных наводнениях в Сахаре! Крича о страшной опасности, которую якобы несет общество, контролируемое умными людьми, вышедшими из образовательной системы, Янг отвлекает внимание от реальности. На самом деле система образования не устраняет социальные различия, а просто подтверждает уже существующие.

Она дает людям с высоким статусом особые возможности для сдачи экзаменов. Их классовый статус становится самым устойчивым видом привилегии — он и унаследован, и подтвержден школьным образованием.

Миф Янга, который подпитывается восторженными примерами уникальных личностей, сумевших прорваться через границы своего происхождения и пробиться в высшие слои общества, только затуманивает реальную картину: большинство людей остаются там, где родились.

Если и происходит социальный подъем, то он затрагивает сразу целый класс. И пока один класс поднимается, тот, что стоял выше, тоже продвигается вперед.

Таблица 3.2 дает представление о типичных результатах исследований в этой области. Эти данные собраны в Англии, но аналогичные показатели можно найти и в других странах, ближних и дальних³⁷.

Таблица отражает процент неуспевающих учеников в английской старшей школе. При этом самые слабые студенты были исключены еще до попадания в выборку. Тем не менее разница в успехах между учащимися из рабочих семей и выходцами из высших классов все равно огромна.

Среди детей из верхнего слоя общества лишь 10% провалили обучение, тогда как среди детей неквалифицированных рабочих — 54% (по данным на момент поступления).

Если смотреть на нижнюю треть учащихся, то 34% детей из высшего социального класса провалили обучение, а среди детей рабочих — целых 76%.

Эти цифры, по сути, отражают действие множества социальных механизмов, которые незаметно отфильтровывают учеников, подобно маленьким центрифугам, наподобие тех, что были продемонстрированы в истории Адриана и Клинта в главе 1.

Таблица 3.2. Уровень неуспеваемости в английской средней школе в зависимости от занятости отца и результатов ученика при поступлении

Профессиональная категория отца	Результат при поступлении		
	Высокий	Средний	Низкий
Бизнес и торговля	10	25	34
Администрирование	19	32	42
Высококвалифицированный труд	38	58	62
Низкоквалифицированный труд	54	62	76

Источник: Боалт и Хусен, 1964, с. 79.

Эта закономерность сохраняется на всех уровнях образования — от самого низшего до самого высшего.

Мы знаем, что это так. Добраться до вершины образовательной лестницы — законным путем получить пропускные билеты в мир привилегий, которые для одних являются врожденным правом — это достижение, по большей части зарезервированное для детей из обеспеченных семей.

А если вдруг им не удастся добиться успеха традиционными способами, они легко могут обойти систему, поступив в иностранный университет по альтернативным каналам³⁸. Если бы школы исчезли, пелена была бы сорвана³⁹. Мы бы воочию увидели, насколько решающую роль играет происхождение. И нам пришлось бы всерьез обсудить, кто и на каких основаниях имеет право на большую часть общественных благ — будь то власть, статус или богатство.

Если бы школ не существовало: Акт III

Для некоторых последствия исчезновения школ очевидны, как голубое небо: если школ не будет, исчезнет и передача знаний. Современное общество, становясь все сложнее, требует от своих юных членов все более длительного обучения. Культурное наследие разрастается, а это неизбежно ведет к необходимости выделять больше времени для передачи накопленных знаний. Наше интеллектуальное развитие и сам фундамент материального благополучия держатся именно на этом наследии.

Если сравнивать страны с разными уровнями образования, становится очевидной почти идеальная корреляция между валовым внутренним продуктом (ВВП) страны и средним уровнем образования населения. Развивающиеся страны вкладываются в образование не просто так — без школы нет развития. Школа — это фундамент, на котором держится все. Этот факт был наглядно продемонстрирован в истории французской деревни, описанной в первой главе этой книги.

Тем не менее, все это может оказаться совершенно ошибочным. Когда-то французская деревенская школа действительно стала фундаментом, на котором держалось все. Вероятно, нечто похожее происходило и в Норвегии. То, что Табо подробно и детально доказывает для маленькой французской деревни, Докка показывает на примере всей норвежской школьной системы.

Школы были действительно необходимы. Они стали основой для дальнейшего материального роста. Они распространили письменность, счет и технические знания. Они сделали возможными новые формы политики и стали хранителями культурного наследия. В течение определенного периода школа выполняла все эти функции настолько основательно, что для большинства из нас она стала чем-то само собой разумеющимся.

Но наше время — это уже не время Табо. Наше время — это не то, что описывает Докка. Наше время должно стать нашим.

Очевидная связь между уровнем образования и экономическим ростом не обязательно является прямой причинно-следственной зависимостью. Она может лишь отражать другие функции школы — хранение и социальную стратификацию, которые увеличиваются пропорционально росту ВВП⁴⁰.

По мере развития культурного наследия неизбежно растут и архивы знаний.

И здесь мы подходим к ключевому моменту.

Французская деревенская школа, как и наши первые общеобразовательные школы, возникла в переходный период — между натуральным хозяйством и индустриализированным технократическим обществом.

Как пишет Масгроув (1965, с. 26): *«Если в примитивном обществе одно поколение забудет выполнить домашнее задание, его культура будет утрачена.»*

Но в наши дни мы уже не ограничены школьными стенами. Теперь любой человек может найти нужную информацию, если обладает хотя бы базовыми навыками поиска и извлечения знаний. Однако в тот переходный период только школа могла выполнять эту функцию. Когда объем знаний начал стремительно расти, пузырь образовательной системы лопнул. И вскоре стало ясно, что традиционные методы передачи знаний — ремесленное обучение, устные традиции, семейный опыт — больше не могут справиться с этим объемом. Школы временно решили эту проблему. С тех пор объем доступных знаний вырос до невероятных масштабов.

Рисунок 3.2 показывает динамику роста доступа к научной и технической литературе в Университетской библиотеке и двенадцати других научных библиотеках Дании⁴¹. Важно отметить, что вертикальная шкала здесь логарифмическая. Это значит, что расстояние между значениями уменьшается по мере роста, и реальный рост намного более драматичен, чем кажется на первый взгляд.

Число книг в Университетской библиотеке удвоилось за 30 лет, а в других библиотеках — за 20 лет. Количество научных журналов удвоилось за 14 и 9 лет соответственно. Число статей в научных журналах увеличилось более чем на 50% за последнее десятилетие⁴². Даже если бы школа ежегодно расширяла учебную программу, она неизбежно потерпела бы поражение. Чем больше становится объем знаний в мире, тем меньше его доля, которую охватывает школа. Мы никогда больше не сможем мечтать о том, чтобы каждый гражданин знал все, что нужно знать. Нашей конечной целью теперь должно стать не просто обучение, а формирование у людей инструментов и любопытства для самостоятельного поиска знаний.

Рост количества книг и журналов в библиотеках (1930-1970)

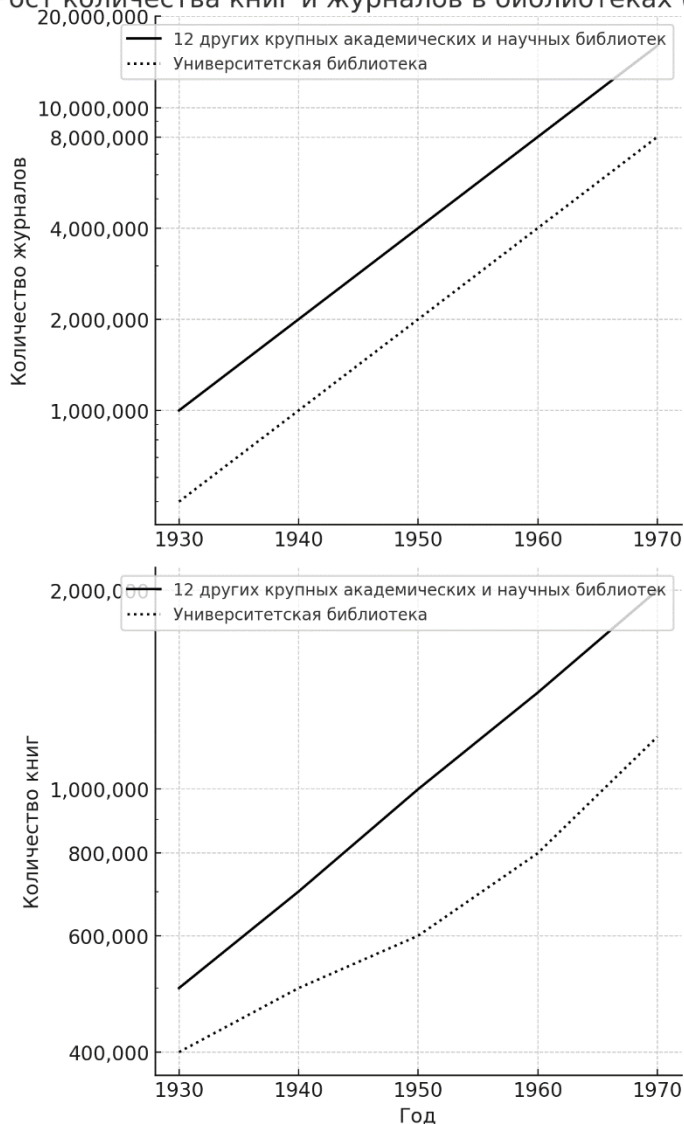


Рисунок 3.2. Рост объема технической и научной литературы в Университетской библиотеке и двенадцати других академических и научных библиотеках Дании, 1933–1969. Логарифмическая шкала.

И все же мы продолжаем цепляться за форму школьного образования, основанную на модели деревенской школы. Но деревня была закрытым обществом. Это означало, что ее жители знали свое общество: у них было полное представление о нем, они жили внутри микрокосма. Когда этот пузырь лопнул и общество затопило новой информацией, возникла потребность в новых формах коммуникации. Только тогда и появилась школа⁴³.

Но наше общество теперь открыто до отчаяния. У нас есть знания обо всем — в книгах, архивах, цифровых записях. Что нам действительно нужно — это обзор, целостность, чтобы заново запечатать этот пузырь. Нам нужна система, которая воссоздаст ситуацию деревни до появления школы. Наше положение изменилось во многих аспектах. Мы живем в эпоху, когда объем знаний в каждой дисциплине растет настолько быстро, что школа успевает охватить лишь крошечную часть всего, что появляется каждый год. Это особенно справедливо для математики, химии, физики и биологии, но также касается гуманитарных и социальных наук. Мы физически не можем запомнить все, что связано с этими предметами. Лучшее, что мы можем сделать, — изучать общие принципы и техники

поиска информации. Но, пока наши знания уменьшаются в сравнении с непрерывным потоком новой информации, мы становимся все более невежественными по отношению к собственному обществу.

Мы теряем знание не только в относительных, но и в абсолютных величинах. Мало кто способен охватить даже текущий поток публикаций в социальных науках:

- Он слишком плотный.
- Он слишком быстрый.
- Он слишком сложный.

И не только здесь. В любой дисциплине мы можем передать новым поколениям только все более малую долю существующих знаний.

К тому же вряд ли количество книг и статей успеет догнать растущую сложность и непрозрачность общества. Все говорят, что социальные науки дают нам больше знаний о нашем обществе. На первый взгляд, это так, если измерять знания количеством книг и статей. Но если мы рассматриваем знания через призму растущей сложности общества, становится сомнительно, действительно ли мы знаем больше. Никто не измерил и не подсчитал этого. Но чтобы проиллюстрировать свою мысль, я готов утверждать, что невежество о социальной жизни растет быстрее, чем количество знаний, содержащихся в книгах.

Несмотря на развитие социальных наук во всех индустриализированных обществах, я бы сказал, что жители французской деревни знали о своем обществе гораздо больше, чем кто-либо знает о нашем. Даже если бы социальные науки стали единственным предметом в школе, это ничего бы не изменило. Мы должны переосмыслить и исследовать новые возможности того, как школа может восстановить чувство единства и прозрачности в обществе. Мы должны найти альтернативные способы обучения — способы, которые помогут нам по-настоящему понять, как жить в обществе.

Глава 4 Власть в школах

Многое изменилось бы, если бы школы перестали существовать. Вероятно, именно поэтому их не закрывают: они продолжают функционировать так же, как всегда, и мы снова и снова получаем ту же систему в новом облике. Однако существуют и другие причины, по которым школа сохраняется. Она напоминает живой организм, который развивается самостоятельно и будет продолжать расти, пока его внутренние механизмы не претерпят изменений. В этой главе я рассмотрю, какие условия необходимы для того, чтобы эти внутренние изменения стали возможными.

«Часть жизни»

Многие считают, что у школ есть различные цели. Некоторые люди осознали это и, по крайней мере, попытались приспособить школу к этим многочисленным задачам. Норвежский парламент тоже разделяет это мнение, наблюдая за изменениями и проводя собственные реформы. Однако, как я покажу далее, эти попытки неизбежно обречены на провал. Но прежде давайте взглянем на цели, которые ставил перед собой Норвежский парламент, изложенные в преамбуле к пересмотренному Закону об обязательном начальном и основном образовании (*13 июня 1969 года, № 24*).

Начальная и основная школа, в согласии и сотрудничестве с семьей, должна способствовать христианскому и нравственному воспитанию всех учеников, развивать их умственные и физические способности, а также давать им прочное общее образование, чтобы они могли стать полезными и самостоятельными людьми — как в семье, так и в обществе.

Школа должна поощрять свободу духа и терпимость, а также стремиться к созданию конструктивного сотрудничества между учителями и учениками, а также между школами и семьями.

За каждое слово в этих параграфах велась нешуточная борьба. Политики и педагоги, администраторы и родители — все отстаивали свои позиции. Но, несмотря на это, остается немало вопросов. Что именно означает термин «полезные люди»? И, что еще важнее, каким образом их можно «создать»? Тем не менее, некоторые вещи очевидны. Ученики должны получить христианское воспитание, хорошее общее образование и развить свои способности.

Однако теперь добавляется еще один важный аспект, которого не было в предыдущей версии закона и который поэтому приобретает особое значение: Теперь учащиеся должны стать не только «полезными», но и «самостоятельными». В законе 1959 года речь шла только о «полезности». Теперь же они должны быть полезными и самостоятельными как в обществе, так и в семье. Ранее акцент делался исключительно на обществе.

Но самым важным является то, что последний параграф преамбулы — это нововведение. Он не был предложен комиссией, работавшей над новой редакцией закона. Он не исходил от министерства. Тем не менее Норвежский парламент счел необходимым

включить в текст положения о свободе духа, терпимости и конструктивном сотрудничестве. Постоянный комитет по вопросам образования и церковных дел обосновал это следующим образом:

Не менее важно, чтобы каждый человек раскрыл свои способности и интересы, чем просто сформировал правильное отношение к жизни. Для этого ключевую роль играет школьная среда. Именно поэтому нам нужно в гораздо большей степени рассматривать школы как социальные сообщества. Школы могут и должны делать больше, чем просто готовить учеников к будущей жизни.

Школа сама по себе является важной частью жизни. Образование уже стало — и в будущем станет еще больше — неотъемлемой частью человеческого существования. Следовательно, школа должна обладать внутренней ценностью. Дети и подростки должны находить радость в жизни во время своего обучения. Таким образом, важнейшей задачей школы станет обеспечение благополучия и счастья учеников.

(Рекомендация в Одельстинг XIV, 1968–1969, с. 9).

Если «хранение» детей в школах действительно было неизбежным, то трудно представить для этого лучшие условия, чем те, которые были прописаны Постоянным комитетом по вопросам образования и церковных дел. Однако, когда реальность не соответствовала ожиданиям — и не будет соответствовать, несмотря на все новые поправки, — основная причина этого заключается в том, что Норвежский парламент передал школы в руки педагогов.

Это звучит как жесткое утверждение — и именно таким оно и задумано. Разумеется, я не имею в виду учителей и сотрудников школ. Когда я говорю «педагоги», я имею в виду экспертов и государственных служащих в сфере образования. Это резкое мнение наиболее прямо выразил Тённес Анденэс, который, переосмысливая старую поговорку, сказал перед Норвежским парламентом: «Медицина — слишком важная область, чтобы оставлять ее только на усмотрение врачей»⁴⁴.

То же самое можно сказать и об университетах. Они слишком важны для развития общества, чтобы предоставлять им полную автономию. Точно так же, как промышленность является слишком важной сферой, чтобы отдавать ее только в руки промышленников. И все же мы раз за разом совершаем эту ошибку, в результате чего получаем неравномерное развитие и скрытые издержки.

Но я отвлекся. Тема этого разговора — школы. Многие проблемы современной системы образования, о которых я расскажу ниже, проистекают из противоречий, заложенных в самих амбициях Норвежского парламента. Они хотят создать в школах одновременно и благоприятную среду для жизни, и эффективную систему обучения традиционным навыкам, ради которых школы изначально были созданы. Таким образом, и воспитание, и академическое обучение доверяют персоналу, который до сих пор был подготовлен исключительно для последнего. Многие из последующей критики будет направлено на существующие формы образования и уровень подготовки педагогов. Но вина лежит не только на них. Мы сами не дали им четких инструкций. Мы попросили

специалистов делать одно, а затем потребовали от них совсем другое — причем иногда прямо противоречащее их первоначальной задаче.

Рамки для педагогов

Новая поправка к Закону об обязательном начальном и основном образовании прежде всего представляет собой общую рамочную структуру. Она определяет несколько учебных целей и основные принципы, но конкретное содержание оставлено на усмотрение других лиц.

Первоначально было две возможные группы, которые могли бы взять на себя эту роль:

1. Местные политики (например, муниципальные депутаты) и представители родителей.
2. Государственные служащие — от министра образования до самого молодого учителя в классе.

Ответственность в итоге легла на вторую группу. Однако изначально этого не планировалось. Мы рассмотрим этот вопрос подробнее далее. Пока что достаточно зафиксировать, кто именно получил контроль над содержанием учебных программ. В Законе об обязательном образовании министерство упоминается 74 раза. Мы детально рассмотрим два из этих случаев.

Национальная учебная программа

В последней редакции Закона об обязательном начальном и основном образовании (Раздел 7) указано:

Министерство, после консультаций с экспертами по содержанию учебных программ, утвердит "Руководящие принципы учебного плана для обязательного образования", которые будут определять цели, поставленные перед школами. В эти принципы войдут учебные планы, расписания и подробные программы по предметам для всех стандартных, дополнительных и специализированных классов.

Учебные планы, включенные в Руководящие принципы, являются обязательными для всех школ, за исключением учебных заведений, предоставляющих дополнительное обучение сверх минимального количества учебных часов, установленного Парламентом в Разделе 6.

Однако в младших классах до шести часов из установленного минимума могут быть использованы для углубленного изучения отдельных предметов, при условии одобрения совета по образованию.

Комитет экспертов был создан в 1967 году и сам выбрал себе название — Национальный комитет по учебному плану (Normalplanutvalget). В его состав входили исключительно специалисты в области образования. На одном из крупнейших заседаний комитета из 51 участника только один не имел должности в школе или университете. Этот

человек был секретарем. Председателем комитета был Докка — бывший учитель и на тот момент доцент педагогических наук.

Работа комитета привела к созданию двух отчетов:

1. «Предварительное исследование для национального учебного плана обязательного образования» (*Национальный комитет по учебному плану, 1970, Рекомендация I*).
2. «Предложение по национальному учебному плану для обязательного образования» (*Национальный комитет по учебному плану, 1970, Рекомендация II*).

Первый документ содержит основные концептуальные идеи и историческую справку о развитии учебного плана. Второй представляет конкретный перечень материалов, рекомендованных для всех государственных школ Норвегии.

В пятой главе этой книги, в разделе «Открытая учебная программа», я подробно рассмотрю, как Министерство образования интерпретировало эти отчеты при создании Руководящих принципов учебного плана для обязательного образования (*Mønsterplan for grunnskolen 1971*).

Когда были созданы первые государственные школы, национального учебного плана еще не существовало. Но, в сущности, нечто подобное уже было. В XVIII веке епископ Понтопидан (1698–1764) разрабатывал рекомендации по интерпретации библейских текстов. Пасторы, ректоры и другие епископы отвечали за остальные учебные принципы. Когда значение библейских текстов в образовании начало снижаться, наступил долгий период независимости, пока государственная администрация не начала постепенно наращивать влияние. Со временем появились муниципальные образовательные комиссары, которые давали рекомендации для своих школьных округов. Эти рекомендации стали копироваться и централизовываться, что в 1939 году привело к появлению первой версии национального учебного плана, который устанавливал единые образовательные стандарты для всех государственных школ страны.

Содержание учебного плана формулировалось как минимальные требования. Он предназначался для всех учеников, но предусматривалось, что не каждый сможет выполнить все требования, в то время как другие смогут превзойти эти стандарты. Учитывая эти обстоятельства, Национальный комитет по учебному плану (1970, Рекомендация I, с. 103) попытался учесть возможные различия, предоставляя школам большую степень свободы:

Новый национальный учебный план не предназначен для того, чтобы стать строгой инструкцией по преподаванию каждого предмета в школе. Его следует рассматривать как руководящую основу. Как уже отмечалось, Закон об обязательном начальном и основном образовании подчеркивает важность местного влияния, благодаря которому школьные советы, отдельные школы и сами учителя получают больше возможностей влиять на формирование учебного процесса и его содержания.

В соответствии с этим, национальный учебный план будет предлагать ряд рекомендаций, но окончательное решение о содержании учебного процесса останется за местными образовательными органами.

Эти меры также необходимы для учета потенциально значительных различий в количестве классов и учебных часов в младших классах. В этом отношении особо важно подчеркнуть, что содержание, предложенное в национальном учебном плане, не следует рассматривать как строго обязательное для всех. Оно скорее определяет возможные и ожидаемые дополнения к количеству уроков по различным предметам, которые могут быть введены в будущем.

Создается впечатление, что норвежская школьная система получит полную свободу. Однако это вовсе не было изначальной целью. Действия Национального комитета по учебному плану противоречат его собственным обещаниям. Позиция комитета по вопросу оценивания — яркий тому пример. Члены комитета не только поддерживают традиционную систему выставления оценок, но и выступают за еще большую централизацию системы оценивания во всей государственной системе образования. Как указано в Рекомендации I (с. 201):

При оценке успеваемости в начальной и основной школе ученики должны всегда сравниваться со сверстниками своего года обучения. Таким образом, их достижения не оцениваются по абсолютным стандартам и не основываются на четко определенных критериях качества или уровня выполнения работы. Главным ориентиром становится сравнение успеваемости с более широкой и репрезентативной группой, что позволяет определить уровень отдельного ученика или всего класса в целом.

Их позиция по вопросу оценивания особенно четко выражена в Рекомендации II (с. 76):

По мере того как ученики проходят этапы начального и основного образования, необходимость объективной оценки их личностного и академического роста становится все более важной. Осознание собственного прогресса приобретает особое значение не только для самих учеников, но и для их родителей и школы. Особенно важно выявить реальные способности и достижения каждого учащегося в переходный период — при поступлении на работу или в высшее учебное заведение.

При оценке успеваемости речь идет не о достижениях отдельного ученика, а о показателях всей группы, соотносимых с установленными нормами и стандартами. Таким образом, уровень каждого ученика определяется не сам по себе, а в сравнении с его сверстниками. Этот подход основан на принципе, что начальная и основная школа являются общеобразовательными учреждениями, где невозможно установить единые требования, обязательные для всех без исключения учеников.

На первый взгляд, неоспоримые преимущества сравнения учеников не с абстрактными образовательными стандартами, установленными Национальным комитетом по учебному плану, а с их реальными сверстниками — той самой значимой референтной

группой — не так очевидны. Тем не менее, намерение понятно: все учащиеся должны оцениваться по единым критериям.

Вопрос о том, следует ли считать национальный учебный план минимальным стандартом, средним уровнем или всего лишь ориентиром, теряет всякое значение, если одновременно вводится жесткая система контроля, направленная на четкое ранжирование учеников, учителей и школ по результатам освоения программы.

Представьте себе отважного ученика, который в конце седьмого класса встает и говорит: «Я отказываюсь следовать этому! Это противоречит обещанию Постоянного комитета по образованию и церковным делам, что я должен находить радость в школьной жизни!» Но еще более смелым должен быть учитель, который решит его выслушать⁴⁵.

Как именно ученики должны превосходить своих сверстников? Ответ на этот вопрос можно найти в Законе об обязательном начальном и основном образовании. Раздел 7 перечисляет основные школьные предметы: «Школьная программа должна включать христианство, норвежский язык, математику, иностранные языки, физическое воспитание, местную географию, обществознание, естественные науки, а также предметы эстетического, практического и социального направлений».

Что касается преподавания христианства, здесь требования четко определены: «Все ученики должны ознакомиться с основными темами Библии, ключевыми этапами развития церкви и христианским вероучением в соответствии с евангелическо-лютеранской доктриной». Кроме того, закон устанавливает: «В координации с курсом обществознания предмет христианства должен давать общее представление о других религиях и мировоззренческих системах, а также о стремлении к миру и гармонии между народами».

Все остальные вопросы были переданы на усмотрение Национального комитета по учебному плану. В Таблице 4.1 приводится список учебных предметов и отведенных на них часов в соответствии с рекомендациями комитета. Однако в документах комитета практически нет пояснений, почему именно эти предметы были включены и почему выделено именно такое количество учебных часов⁴⁶. Скорее всего — и это вполне логично — распределение часов стало результатом компромисса между различными дисциплинами. Или, как откровенно признается Докка (1971, с. 62): «В своей работе мы, по крайней мере отчасти, опирались на собственные представления о том, какой школой является сегодня и какой она может стать в будущем. Было бы практически невозможно составить учебный план без педагогических знаний и оценок, основанных на практическом опыте».

Формулировка другого заявления звучит еще более резко: школьные предметы включены в программу просто потому, что они уже были в ней раньше, и потому что у нас есть подготовленные учителя, которые могут их преподавать. Хороший пример — математика. Навыки математики, безусловно, важны как для повседневной жизни, так и для освоения космоса. Но насколько они действительно необходимы обычному ученику основной школы?

Тем не менее, Национальный комитет по учебному плану определил, что ученики должны изучать математику четыре часа в неделю. Такое же количество часов отведено только норвежскому языку. В учебном плане даже не сделано сноски, в которой допускалась бы возможность обойтись без этого требования.

Любой желающий научиться разбирать двигатель может записаться на факультатив. Но требовать, чтобы все изучали то, что пригодится лишь десяти процентам учеников, — это выглядит не иначе, как глупый пережиток борьбы с массовой математической безграмотностью прошлого.

Где анализ реальных потребностей наших детей? Под каким камнем нужно искать исследования, которые рассказывают о жизни, ожидающей учеников после школы? Куда подевались отчеты представителей других уровней образования, которые оценивают, какие навыки и способности формируются в начальной и основной школе? Не сложно представить, что сторонники системы, ориентированной на заполнение рабочих мест и социальных позиций, почувствуют беспокойство, услышав такие исследования. Но рано или поздно им придется столкнуться с систематическими исследованиями, которые говорят нам прямо противоположное.

Сегодня важно не просто получение знаний, а способность их искать. Речь идет не о накоплении информации и фрагментов реальности, а о том, чтобы уметь работать с ними в течение долгого времени, формулировать проблемы и видеть целостную картину.

Другая рекомендация Школьного комитета 1965 года (с. 41–42), также известного как Комитет Стина, была опубликована в тот же год, когда был назначен Национальный комитет по учебному плану. В ней рассматриваются общие навыки, необходимые для образования, а также предлагаются конкретные идеи по содержанию учебных программ⁴⁷:

Таблица 4.1. Распределение учебных часов по всем предметам в начальной и основной школе согласно рекомендациям Национального комитета по учебному плану, 1971 год

	Классы									Итого
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
Христианство	2	2	2	2	2	1	2	1	2	16
Норвежский язык, включая письмо от руки	5	5	5	4	5	5	4	4	4	41
Математика	3	3	4	4	3	4	4	4	4	33
Английский язык				2	2	3	3	3	3	16
Местная география	2	2	2							6
Обществознание				2	2	4	3	4	4	19

Естественные науки				2	2	3	4	4	3	18
Математика	1	1	1	2	2	1	2			10
Искусство и ремесла	1	1	2	4	4	4	3	2		21
Физическое воспитание	1	1	2	2	2	2	2	2	2	16
	Классы									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	Итого
Домоводство							3			3
Факультативы								6	8	14
<i>Итого</i>	15	15	18	24	24	27	30	30	30	213

Для большинства участников опроса первостепенное значение имел запрос на общие учебные навыки. В частности, речь шла о способности выделять основные идеи текста, вести конспекты, владеть продвинутыми навыками чтения и письма, а также анализировать, сравнивать и обсуждать данные. Иными словами, важно было научиться искать информацию в библиотеке и применять ее при написании эссе или различных отчетов.

Похожий ход мыслей можно найти и в рекомендациях для старших классов средней школы. Тем не менее, наши начальные и основные школы превратились в предметно-ориентированные учебные заведения. Это становится очевидным, если обратиться к рекомендациям Национального комитета по учебному плану. Лишь в той части документа, где перечислены цели и содержание каждого предмета, мы встречаем хотя бы намек на самый важный и фундаментальный вопрос:

ПОЧЕМУ ИМЕННО ТАКОЙ УЧЕБНЫЙ ПЛАН?

Амбиции, заложенные в Законе об обязательном начальном и основном образовании, здесь становятся все менее четкими. Как сказано в Рекомендации I (с. 108): «Каждый предмет, включая его логику и структуру, типы задач и заданий, а также совместимость с другими дисциплинами, должен быть сохранен и уважаться». Чуть ниже на той же странице эта мысль выражена еще более ясно: Не парламент, а именно школьные предметы должны определять требования к обучению.

Если общий объем учебного материала, изучаемого в школах, должен оставаться в разумных пределах, это потребует отказа от идеи, что каждый предмет должен «охватывать всё».

Однако предельно важно, чтобы сокращение учебного содержания основывалось на четких принципах, которые не допустят исключения действительно значимых тем.

В одних предметах приоритетом должны стать самые базовые и фундаментальные аспекты, в других — наиболее типичные и широко применимые знания.

В целом, необходимо стремиться к тому, чтобы учебный материал включал в себя те темы, которые с профессиональной точки зрения представляют наибольшую ценность и вызывают наибольший интерес.

Использование курсива в последнем предложении — моя собственная инициатива. Я сделал это, потому что именно в этой фразе содержится ответ на наш вопрос. Цитата мало говорит о том, почему одни предметы включаются в учебную программу, а другие нет, но она объясняет, почему школы выстраиваются вокруг уже утвержденных предметов. Каждый школьный предмет проходит через сложный процесс компромиссов и столкновения интересов, прежде чем неторопливо прокладывает себе путь в учебный план. А когда он туда попадает, в дело вступают специалисты, которые решают, какие элементы этого предмета представляют наибольшую ценность и интерес. Именно этот процесс находится в центре внимания Рекомендации II Национального комитета по учебному плану.

На более чем четырехстах страницах подробно разбираются предметы, признанные наиболее значимыми для школьного образования — от курса христианства до социальной поддержки населения.

Документ анализирует все:

- Содержание учебных программ
- Методы преподавания
- Требования, которые должны быть предъявлены ученикам по окончании школы

Тем временем слова законодателей растворяются в тумане.

- «Школа — важная часть жизни»
- «Место с собственной ценностью»
- «Пространство, где дети и молодежь находят радость в своем существовании»
- «Главная задача школы — содействие благополучию и счастью»

Все эти прекрасные формулировки исчезают, потому что не нашлось людей, чья роль состояла бы в том, чтобы претворить эти принципы в жизнь в том, что ошибочно называют школьным сообществом. Посмотрите еще раз на распределение предметов и учебных часов (таблица 4.1). Это список предметов, переполненных материалами, которые кажутся важными соответствующим специалистам.

Но кто возьмет на себя ответственность за воплощение других, не менее значимых целей? Какие эксперты занимаются тем, чтобы вся школа стала пространством с внутренней ценностью? Какие шаги были предприняты в организации и структуре школ, чтобы реализовать эту задачу, которую все признают крайне важной — настолько важной,

что она даже включена в преамбулу закона? Какие структуры были созданы, чтобы закрепить это как центральный элемент работы школ? На мой взгляд, ни одной из этих целей так и не уделили должного внимания, если не считать нескольких формальных упоминаний в преамбуле. Однако другие люди по-иному оценивают работу Национального комитета по учебному плану. Я завершу этот раздел одним из таких взглядов — словами Торстейна Харбо (1971, с. 58)⁴⁸:

Две рекомендации, над которыми мы работали — «Предварительное исследование национального учебного плана для обязательного образования» и «Рекомендация по национальному учебному плану для обязательного образования» — являются плодом пятнадцати лет реформ и одновременно зачатком будущих преобразований. Мы — небольшая страна на далеком Севере, с ограниченными ресурсами, но нам удалось создать девятилетнюю систему обязательного образования, которая по своей структуре и содержанию соответствует лучшим мировым стандартам. Есть все основания полагать, что в ближайшие годы наша система образования привлечет внимание педагогов со всего мира.

Герметичные перегородки

Когда школьные предметы занимают центральное и определяющее место в системе образования, большая часть структуры школы уже оказывается заданной раз и навсегда. Эта ситуация наглядно иллюстрируется на рисунке 4.1. Ученик — в самом низу. Над ним, в длинном горизонтальном ряду, расположены учителя отдельных предметов. Между ними — герметичные перегородки, не позволяющие одному предмету смешиваться с другим. Такая структура — прямое отражение принципов, заложенных в национальном учебном плане.

Но стоит лишь снять радужную картину, и перед нами оказывается жесткая система, где каждый учитель — это прежде всего специалист, передающий содержание своего предмета в мельчайших деталях. Единственное исключение — классный руководитель. Расположенный над остальным педагогическим составом, он выполняет роль координатора: составляет расписание других учителей, контактирует с родителями и заботится об индивидуальных потребностях учеников.

Регламентный комитет по начальному и основному образованию (1970, с. 131), о котором мы вскоре поговорим подробнее, дает следующее определение обязанностей классного руководителя



Рисунок 4.1. Основная структура норвежской школы.

1. Главная задача классного руководителя — помогать и направлять учеников своего класса, как в академической, так и в социальной адаптации, а также в решении личных вопросов и проблем. Особенно важно оказывать поддержку тем ученикам, которые испытывают трудности в школе. Классный руководитель должен по возможности узнавать о семейной ситуации каждого ученика, если это может помочь в его обучении и развитии.

2. Классный руководитель отвечает за проведение бесед с учениками об их успеваемости и благополучии в школе, а также должен быть доступен для учеников в часы приема.

3. Классный руководитель организует выборы председателя класса, заместителя председателя и других представителей, включая делегатов в ученический совет, если таковой имеется. Он должен выступать в роли советника ученического совета и присутствовать на его заседаниях с правом слова.

Все это выглядит многообещающе, если бы не один нюанс: Регламентный комитет, похоже, забыл, что классный руководитель — это такой же предметник, как и все остальные учителя. К тому же классный руководитель не обязательно является тем, кто проводит с учениками больше всего времени в классе.

Несколько лет назад я провел серию интервью со всеми классными руководителями одного школьного округа. Темой исследования были их отношения с учениками. Я тогда думал, что классный руководитель — это главный универсальный наставник школы, человек, который хорошо знает свой класс, является стабильным союзником учеников и взрослым, с которым каждый школьник может установить наиболее доверительный контакт. Но, увы, большинство классных руководителей не знали даже имен всех своих

учеников. Во время интервью они терялись без списка класса. А даже глядя на список, многие не могли вспомнить, кто есть кто. Эти интервью проводились в конце учебного года.

Это не значит, что классные руководители были плохими учителями или равнодушными людьми. Но это в очередной раз демонстрирует, насколько несовершенно и устарело устройство школы, где все строится вокруг предметов, а не людей. Глубокие знания в предметной области требуют специализации. Чем уже специализация, тем меньше у учителя времени на другие дисциплины. Чтобы заполнить нагрузку, учителей распределяют по множеству разных классов. Учителя не задерживаются слишком долго в одном месте, чтобы не утратить свою предметную специализацию. Но именно эта система, основанная на предметах, а не на учениках, мешает классному руководителю выполнять свою главную роль.

Чтобы смягчить негативные последствия предметно-ориентированной школьной системы, были созданы новые должности специалистов по интеграции. Речь идет о «консультантах» и «советниках». В частности, советники (согласно Регламентному комитету, 1970, с. 134) выполняют следующие обязанности:

- Консультирование по вопросам, связанным с дальнейшим образованием и профессиональной подготовкой, самореализацией, социальными взаимоотношениями, а также другими темами, которые сам ученик считает важными.
- Помощь ученикам в решении личных и социальных трудностей и проблем.
- Фиксирование и документирование случаев, требующих дополнительных обследований или специализированной помощи, а также обеспечение необходимой поддержки для учащихся, которые в ней нуждаются.

Для разработки механизмов конструктивного сотрудничества были созданы два комитета. Первым был сформирован Регламентный комитет, его возглавил школьный инспектор, а в состав вошли четыре специалиста в области образования. Задачей комитета было разработать регламент и единые стандарты, регулирующие внутреннюю жизнь школ.

Вскоре после этого был создан второй комитет, которому поручили разработку более детальных рекомендаций о том, как наладить сотрудничество в школьной среде. Этот комитет охватывал все уровни образования, поэтому в его состав вошли не только представители школьной администрации, но также ученики и родители. В итоге этот комитет подготовил краткую и не слишком аргументированную рекомендацию о создании координационных органов в школах (Постоянный комитет по вопросам сотрудничества, 1970). Однако в значительной степени его предложения были просто включены в отчет Регламентного комитета.

Оба комитета стремились следовать намерениям парламента. Сотрудничество должно быть организовано на всех уровнях — как сверху вниз, так и снизу вверх. В результате было предложено десять координационных органов, каждому из которых были прописаны четкие функции:

1. Школьный совет — главный муниципальный чиновник в сфере образования, а также все директора и штатные учителя в пределах школьного округа.
2. Совет учителей — все директора и штатные учителя конкретной школы.
3. Совет непедagogического персонала — смотритель, уборщики, школьные стоматологи, медсёстры, административные сотрудники и другие работники.
4. Классный совет (начальная школа) — избранные представители учеников каждого класса.
5. Ученический совет (начальная школа) — по одному представителю и возможному заместителю от каждого класса, начиная с четвёртого класса.
6. Классный совет (основная школа) — избранные представители учеников каждого класса.
7. Ученический совет (основная школа) — по одному представителю и возможному заместителю от каждого класса, начиная с четвёртого класса.
8. Общее собрание — собрание всех учеников школы с возможностью участия учителей.
9. Родительский совет — все родители и опекуны учащихся школы.
10. Координационный комитет — два представителя от совета учителей, председатель совета непедagogического персонала (или назначенное его членами лицо), директор школы, два представителя ученического совета основной школы, два представителя родительского совета и один представитель, назначенный школьным советом.

На бумаге это эффективная система сотрудничества. Однако в реальности она никогда не заработает. Просто потому, что у неё нет инструмента, с которым можно работать.

Давайте подробнее рассмотрим два предложенных совета — родительский и ученический совет основной школы. Можно было бы выбрать любой другой, ведь принципы их работы одинаковы.

Согласно Регламентному комитету (1970, с. 122), цель родительского совета — укрепление связи между школой и семьёй, содействие благополучию и развитию учеников, а также налаживание контактов между школой и обществом.

Чуть дальше в рекомендации уточняются его задачи:

- 7 Путём проведения собраний, встреч и других мероприятий рабочая группа родительского совета должна обеспечивать родителей всей необходимой информацией — как по общим вопросам, так и по вопросам, актуальным для конкретной школы.
- 8 В сотрудничестве со школой родительский совет должен заниматься развитием социально-педагогических и досуговых программ.
- 9 Совет должен рассматривать вопросы, касающиеся всей школы.
- 10 Совет рассматривает вопросы, переданные ему координационным комитетом и директором школы.

(Регламентный комитет, 1970, с. 123–124)

Внимательный читатель, возможно, заметил одно отсутствие в списке задач. Отсутствует слово «РЕШАТЬ». Родительский совет — это орган информирования и обсуждения. Даже в рамках своих функций его влияние ограничено, поскольку ему запрещено обсуждать отдельных учеников и вмешиваться в повседневную жизнь школы. Как и в случае с другими предложенными комитетами, рекомендации Постоянного комитета (1970, с. 32–35) предполагают менее жесткие ограничения. В частности, предлагается, чтобы рабочая группа родительского совета занималась следующими вопросами:

- правила школы,
- распределение помещений школы,
- проект бюджета школы в рамках округа,
- каникулы и выходные дни (школьный календарь),
- предложения по изменению количества часов, выделенных на каждый предмет,
- создание или объединение классов,
- продолжительность и расписание учебных часов,
- длительность и время перемен,
- организация школьного питания,
- дорожная безопасность и транспортные условия вокруг школы,
- организация школьного транспорта и общежитий,
- меры по обеспечению безопасности и здоровья учеников,
- планы ремонта, реконструкции и технического обслуживания школьных зданий,
- социально-педагогические инициативы.

Кроме того, в рекомендации указано, что рабочая группа может устанавливать прямые контакты с представителем школьного совета в координационном комитете школы. Если этот представитель не входит в состав школьного совета, рабочая группа должна обратиться к его председателю с просьбой предоставить право участвовать в обсуждениях вопросов, касающихся родительского совета.

Хотя родительскому совету запрещено принимать какие-либо решения, теперь у него, по крайней мере, есть место в другом органе — а именно в предложенном координационном комитете. Однако, если рассмотреть этот вопрос внимательнее, то снова окажется, что речь идет лишь о праве давать необязательные к исполнению рекомендации — за одним исключением. И Регламентный комитет, и Постоянный комитет по вопросам сотрудничества предлагают, чтобы «с одобрения школьного совета родительский совет в определенных случаях мог получить право на принятие решений». Какие именно случаи имеются в виду, остается неясным. Также в положении о школьном совете нет никаких упоминаний об этом предложении.

Что касается ученических советов основной школы, то, согласно рекомендации Регламентного комитета (1970, с. 119–120), они должны отстаивать общие интересы учеников школы и продолжать работу классных советов по созданию гармоничного школьного сообщества. Постоянный комитет по вопросам сотрудничества (1970, с. 7) выбрал более энергичную формулировку. Вместо «гармонии» он предложил, чтобы ученические советы работали над созданием «процветающего школьного сообщества». В меморандуме Регламентного комитета уточняются основные задачи ученического совета:

Ученический совет должен выступать в роли объединяющего органа для всех учащихся школы. Поэтому ему следует воздерживаться от принятия резолюций или участия в любых формах политической или идеологической деятельности. В сотрудничестве с закрепленным за ним преподавателем или руководителем внеклассной деятельности, а также директором школы, совет должен создавать условия для формирования ученических объединений, клубов, учебных и других активных групп в школе.

Как уже должно быть очевидно, Постоянный комитет по вопросам сотрудничества отличается большей решительностью. Он соглашается с тем, что ученический совет не должен заниматься принятием резолюций, а также участвовать в политической или идеологической деятельности. Однако он добавляет, что «вопросы, касающиеся школьной политики, все же должны рассматриваться ученическим советом, а в координации с куратором или руководителем мероприятий и директором школы ученический совет должен закладывать основу для создания ученических сообществ, клубов, учебных групп и других объединений в школе». Оба комитета сходятся во мнении, что любое «начинание, предложенное ученическим советом, должно сначала получить одобрение директора школы».

Все предложенные советы объединяет одно: они излишне контролируемы и практически не загружены реальной работой. Их деятельность и способы её осуществления предписаны извне, кем-то другим. И как будто этого мало, эти самые «другие» заранее решили, что никакие решения приняты не будут. Советам предписано лишь давать рекомендации. Говорить.

Но мы кое-что знаем о социальной жизни. Мы знаем, что она строится на определённых принципах. Люди, как живые организмы, действуют рационально. Или, по крайней мере, способны на рациональные поступки. Они не собираются вместе без причины — либо им есть что предложить друг другу, либо они видят в этом какую-то выгоду. Родители в этом смысле ничем не отличаются.

В своей классической работе о деревне Хилтаун Джордж Хоманс (1951) показывает, как общественная жизнь угасает, когда у сообщества отбирают право принимать решения⁴⁹. Раньше большое значение придавалось обсуждениям на углу улицы, вечерним беседам в магазине и, конечно, заседаниям городского совета. Именно там решалось, как распределять ресурсы, где строить колодцы и дороги, где разместить школу и как в ней организовать процесс обучения. Эти вопросы были важными, спорными, нередко приводящими к конфликтам. В те времена люди могли ненавидеть друг друга. Пропустить собрание было немисливо — можно было упустить из виду какое-нибудь возмутительное решение. Но в то же время они страстно поддерживали своих друзей, и именно это удерживало их внутри системы. Так продолжалось до того дня, когда вдруг не осталось ничего, о чём стоило бы спорить всерьёз.

Именно это и произошло в тот день, когда Хилтаун утратил контроль над собственной судьбой. Это случилось тогда, когда каждое значимое решение стало приниматься за его

пределами. Это произошло, когда Хилтаун оказался встроен в более крупную систему, где вопросы строительства и содержания дорог решала Государственная дорожная служба, местные водоснабжающие сети подключились к государственной системе, церковь стала зависеть от внешнего финансирования, а школа подчинилась внешним структурам.

И так, словно по щелчку, люди перестали собираться в магазине по вечерам. Так же внезапно оказалось, что местному сообществу слишком трудно посещать заседания городского совета. Заставить людей приходить стало невыносимо сложно. Они думали только о себе, не желая жертвовать чем-либо ради общества. Они были рациональными существами; они прекрасно понимали, что их присутствие больше ничего не решает.

Но это знакомо каждому из нас. Это знают и члены Регулирующего комитета и Постоянного комитета по вопросам сотрудничества. Они не участвуют в жизни сообщества больше, чем кто-либо другой, если не видят в этом какой-либо пользы для себя.

Любая общественная организация нуждается в подпитке. И существует два основных её источника. Первый — это доступ к важной информации, которую нельзя получить иным способом. Второй — это власть. Однако ничто не указывает на то, что предложенные советы получают хоть что-то из этого. Координационный комитет неизбежно зачахнет. А скептики получают подтверждение своим сомнениям: ученики слишком инфантильны, а родители не желают участвовать в школьной жизни. Лучше всего оставить управление школами профессионалам⁵⁰.

Это действительно так — но только в том случае, если основные принципы останутся неизменными. Однако ни норвежский парламент, ни Регулирующий комитет, ни Постоянный комитет по вопросам сотрудничества не проявляют желания что-либо менять. Но если школа должна воспитывать сотрудничество, она должна получить право распоряжаться собственной жизнью.

Власть в системе образования

Проблема заключается в том, что и Парламент, и авторы нормативных актов пытаются достичь сразу двух целей. Однако эти цели несовместимы. С одной стороны, они хотят создать процветающее школьное сообщество, что, безусловно, является важной и благой задачей. Нет причин сомневаться в искренности их намерений в этом отношении. Но при этом они хотят сохранить основные черты существующей организации школ. Более того, они не просто хотят их сохранить, а намерены расширять и углублять все заложенные в ней особенности.

С точки зрения учеников, может показаться, что власть в школе принадлежит учителю. Для самого учителя главным является директор. Но директор прекрасно понимает, что истинную власть имеет главный муниципальный чиновник в сфере образования, который, в свою очередь, знает, что окончательные решения принимает школьный совет. А его члены, в свою очередь, подозревают, что над ними есть еще более высокая инстанция.

Рисунок 4.2 представляет приблизительную схему этой системы. Достаточно беглого взгляда, чтобы увидеть главное: школа — это система с глубоко иерархической структурой. Между отдельным учеником и высшей инстанцией располагается не менее десяти уровней власти. А можно было бы перечислить и больше: муниципальные органы управления, совет по начальному и основному образованию, старшие преподаватели, консультанты — все они занимают свое место между учеником и верховной инстанцией. Любой, кто попытается пройти через всю эту систему, столкнется с долгим и запутанным путем.

Но схема иллюстрирует еще один важный момент. В системе, переполненной чиновниками, каждый из которых стремится влиять на решения, практически не остается пространства для тех, кто только вступает в нее. А если нечем делиться, то даже у родителей исчезает право голоса. У директора просто не остается полномочий, которые он мог бы передать родительскому совету. Все ключевые вопросы уже либо заранее predeterminedены — учебный план, продолжительность учебного года, расписание уроков, программы занятий, — либо решаются другими инстанциями, как, например, бюджет школы, найм учителей или расширение школьных помещений.

Директор управляет учителями внутри школы. Он может направлять рекомендации в вышестоящие органы. Он может разрешить учителю взять отпуск не более чем на три дня, а ученику пропустить не более шести дней. Но за пределами этих полномочий его главная задача — следить за соблюдением инструкций, поддерживать порядок и дисциплину. Будучи успешным учителем, он продвинулся вверх по карьерной лестнице и занял должность руководителя пятого уровня.

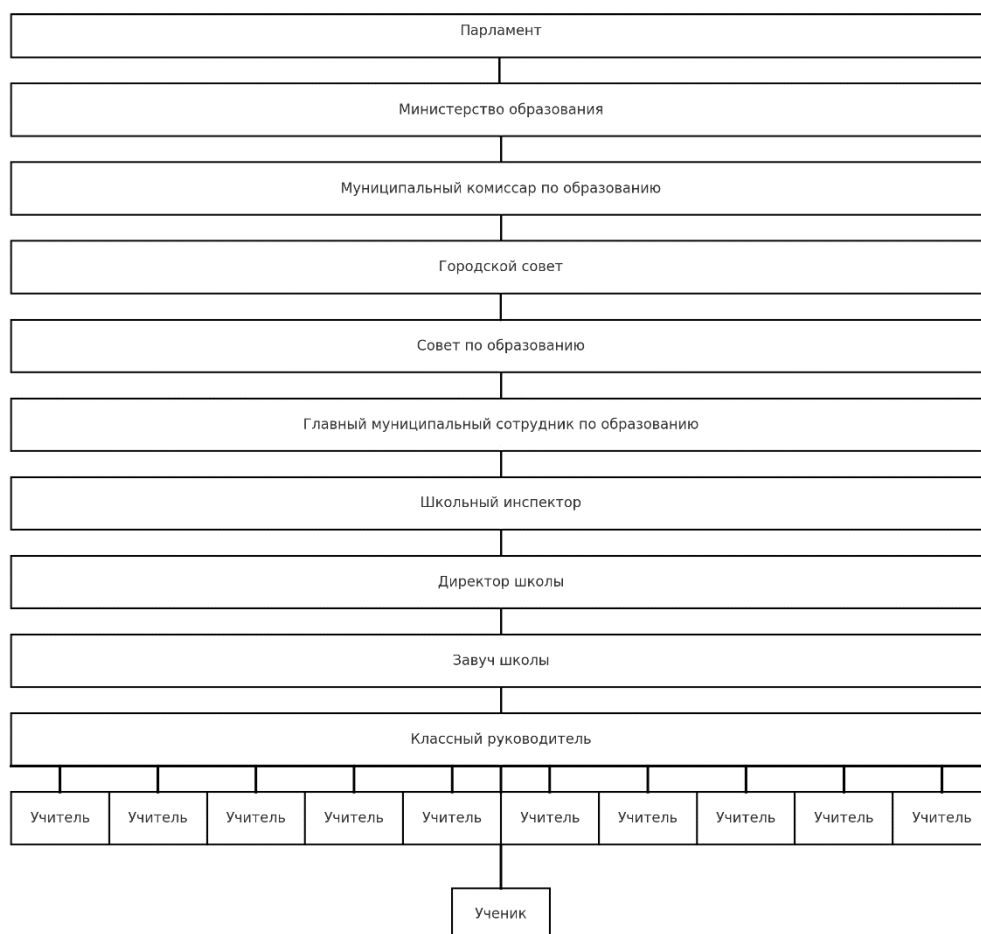


Рисунок 4.2. Иерархия системы начального и среднего образования.

Главный муниципальный офицер образования следит за тем, чтобы директор школы оставался под контролем. Согласно стандартным инструкциям, представленным Регулирующим комитетом (140–141), главный муниципальный офицер образования должен:

обеспечить, чтобы школа функционировала в соответствии с утверждёнными целями и действующими законами, а также с соблюдением положений, изложенных в учебном плане, школьных регламентах и руководящих принципах, и тому подобное. ... В соответствии с решениями школьного совета он отвечает за распределение бюджета и приобретения школы. Каждый директор школы подотчётен главному муниципальному офицеру образования за управление бюджетом. Он должен обеспечить расходование ресурсов таким образом, чтобы это было оперативно и экономно. ... Он вправе закрыть школу на определённое число часов или дней. Он может предоставить ученикам отпуск до двух недель.

Но над главным муниципальным офицером образования стоит Совет по образованию. Этот орган «обеспечивает, чтобы школа функционировала в соответствии с действующими законами, нормативными актами и муниципальными постановлениями, а также следит за тем, чтобы состав педагогического коллектива соответствовал требованиям преподавания учебных предметов и чтобы школа отвечала актуальным требованиям в любой данный

момент» (Закон о начальном и основном среднем образовании, статья 26). Далее следует создание новых должностей, за которыми идут предложения по школьному бюджету и возможному расширению.

Однако Совет по образованию подчиняется не одной, а сразу двум вышестоящим инстанциям: городскому совету и муниципальному комиссару по образованию. Согласно указаниям Регулирующего комитета (105–106), Совет по образованию обязан предоставлять комиссару следующие документы:

- Копию протокола последнего заседания совета — не позднее чем через неделю после его проведения (L, статья 27.9).
- В случае рассмотрения вопросов, требующих особого внимания утверждающего органа, к протоколу должны быть приложены соответствующие материалы. Предложения по разделению школьных классов (L, статья 5.7).
- Рекомендации по организации учебных предметов, расписанию занятий, учебным планам, включая методические указания и приложения (L, статьи 7 и 11).
- Решения о датах школьных каникул и перерывов в учебном году (R, статья 3).
- Заявки на утверждение организации школьного транспорта (R, статья 1).
- Назначение сотрудников, объявления о краткосрочных контрактах, а также решения о приеме на полную ставку и сроках трудоустройства (L, статьи 18 и 20).
- Заявления на отпуск (L, статья 18).
- Уведомления об увольнении и расторжении трудовых договоров.
- Сообщения об утверждении новых учебников, азбук и учебных материалов, вводимых в учебный процесс (L, статья 40), а также о языке преподавания (L, статья 41)⁵¹.
- Информацию о детях с нарушениями слуха, зрения или интеллектуальными особенностями, а также о детях с проблемами речи, чтения и письма, психическими расстройствами и другими видами инвалидности.
- Предложения по изменению школьных округов, включая выбор нового местоположения школы (L, статья 3).
- Чертежи школьных зданий и общежитий, планы строительства новых зданий или реконструкции существующих, а также проекты по благоустройству прилегающей территории и игровых площадок (L, статья 9).
- Заявки на участие в пилотных образовательных программах (согласно закону о пилотных схемах в школах).
- Оценку расходов, подлежащих государственному субсидированию (L, статья 39).
- Вопросы, связанные с компенсацией расходов в рамках государственных субсидий, в соответствии с установленными положениями (L, статья 39)⁵².

От имени Постоянного комитета по вопросам образования и церковных дел муниципальный комиссар по образованию обязан *«обеспечивать соблюдение всех*

нормативных актов, касающихся начального и основного среднего образования, содержащихся в законодательных документах, постановлениях, руководящих принципах, инструкциях и так далее... Комиссар имеет право присутствовать и выступать на районных собраниях, заседаниях школьных советов, городского совета, окружного школьного совета и парламента округа при обсуждении вопросов, связанных со школами» (Регулирующий комитет, 136).

Проще говоря, здесь просто нет места для дополнительных участников. Почти все уже предрешено – законами, постановлениями, учебными планами, образовательными программами и экзаменационными требованиями. Любые решения, которые еще остаются, настолько тщательно распределены между множеством инстанций, расположенных на разных уровнях иерархии, что внутри самой школы практически не остается пространства для самостоятельного существования. Десять предлагаемых координационных советов превратятся лишь в бледные тени. Их участники будут знать, что настоящие решения принимаются в другом месте. Они будут понимать, где именно происходит реальное действие – там, куда их не пригласили. Так что им, пожалуй, проще будет остаться дома.

Расширение управленческих структур работает по такому же принципу. В небольшом муниципалитете потребность в административных механизмах сведена к минимуму. Совет по образованию, возможно, будет управлять всего одной школой. А если у его членов есть дети школьного возраста, то они будут учиться именно в этой школе. В таком случае границы между ролями родителя и члена совета фактически стираются. Если школа достаточно мала, то необходимость в промежуточных управленческих позициях – завучах, старших учителях – также исчезает. То же самое касается классных руководителей и директоров. Муниципальный комиссар по образованию мог бы работать сразу в нескольких муниципалитетах. Большинство решений по-прежнему принимались бы где-то наверху, но, по крайней мере, дистанция между верхушкой системы и ее основанием стала бы немного короче.

Но в большинстве муниципалитетов реальность далека от этого — и с каждым годом ситуация лишь усложняется. Управленческие структуры продолжают разрастаться. Организационная иерархия построена сверху донизу, увеличивается не только дистанция между ее верхушкой и основанием, но и разрыв между отдельными ведомствами. Особенно заметно это в отношениях между отдельными школами и Советом по образованию.

Только в Осло насчитывается пятьдесят семь начальных школ, двенадцать объединенных школ (начальная и основная средняя ступени) и шестнадцать школ основной средней ступени. В совокупности в них обучается почти пятьдесят тысяч учеников. Кроме того, существуют профессиональные и академические старшие школы, высшие учебные заведения и другие образовательные учреждения. Теперь решения принимаются не просто вне школ — их принимают совершенно посторонние люди. И повлиять на этот процесс практически невозможно.

Еще одним следствием — и одновременно двигателем роста управленческих структур — является расширение власти постоянных сотрудников администрации.

Огромные масштабы системы требуют все больше времени на контроль и надзор. Любители (непрофессионалы) вынуждены передавать все больше полномочий. По мере роста количества посредников в бюрократической системе увеличивается и число административных работников, находящихся где-то выше публично избранных представителей. Это дает еще один повод просто молчать и позволить профессионалам решать все за остальных.

Тем, кто не принадлежит к числу профессионалов, остается только попытаться самим стать постоянными специалистами. В школьном совете Осло действует двенадцать подкомитетов, занимающихся различными вопросами. Таким образом, наряду с жесткой иерархией Совет по образованию, подобно самой школе, превращается в организацию, основанную на узкой специализации.

Многие публично избранные представители мечтают о более компактной системе, в которой близость и прозрачность заменили бы специализацию и бюрократию. Однако против них выступают как правила оплаты труда, так и другие внутренние факторы роста системы. Чем больше школа, тем выше зарплата ее директора и тем меньше у него остается времени на преподавание. То же самое касается ректоров и администраторов школ для детей с особыми образовательными потребностями. Чтобы нанять старшего преподавателя, школа должна достигнуть определенного размера. А чем больше муниципальная система образования (если измерять ее в общем количестве учебных часов на муниципальном уровне), тем выше уровень зарплат административного аппарата. Любой человек, сознательно идущий на объединение своей школы или района с другими, был бы, безусловно, бескорыстным человеком.

Крупные управленческие структуры удобны и с точки зрения других потребностей всей школьной системы. Многие люди стремятся к карьерному росту, и зачастую их амбиции прямо связаны с продвижением вверх по иерархической лестнице. А лестница с множеством ступеней предоставляет многим возможность подняться, а немногим — добраться до самой вершины. Таким образом, снова обнаруживается гармония между школьной системой и общей структурой общества. Мы живем в социально стратифицированном мире, и эта структура отражается во внутреннем устройстве наших школ. Образовательные администраторы ничем не отличаются от других людей, и поэтому внутри системы действует множество сил, направленных на дальнейшее увеличение дистанции между уровнями.

Организация школы является зеркалом окружающего общества. И хотя эта внутренняя структура школы делает невозможным достижение других важных целей, нет сомнений в том, какие силы преобладают в сложившейся ситуации. Внутреннее устройство школы следует тем же принципам, по которым мы организуем общество в целом. И пока школы выполняют свои две главные функции — хранения и сертификации, им дают работать спокойно. Линдбекк (1971, 15) с удивлением отмечал, как редко школьная система подвергается серьезному анализу:

И, пожалуй, самая удивительная особенность взаимоотношений между институтами и обществом — по крайней мере, в отношении школы —

заключается в том, насколько мало окружающее общество и его учреждения, похоже, вообще этим интересуются. Насколько редко они подвергают анализу результаты работы школ, насколько редко мы видим обратную связь от потребителя к производителю, и насколько редко те, кто получает «продукт» школьного образования, задают главный вопрос: стоит ли этот результат вложенных в него средств? То есть тех денег, которые мы, как конечные получатели, направляем в школы через налоги, сборы и другие отчисления.

Я согласен с его наблюдением, но не с его удивлением. Лишь изредка общество — конечный «потребитель» школьных услуг — задается столь значимыми вопросами. Однако, вероятно, это связано с тем, что школы эффективно выполняют свою функцию.

По этой же причине я не согласен с Линдбекком (1971, 15), когда он далее утверждает: *«С этой точки зрения, наиболее поразительный факт нашей школьной системы заключается в том, насколько этот масштабный институциональный аппарат сумел оторваться от остального общества»*. Это утверждение верно лишь отчасти. Как показано в этой главе, школа действительно обладает относительно высокой степенью автономии. Однако у меня есть сильное подозрение, что этот статус-кво будет сложно сохранить, как только школа перестанет гармонично вписываться в основные структуры общества и больше не сможет обеспечивать тот «продукт», который востребован этим обществом. В тот момент, когда школа попробует «загреть своими цепями», их истинная природа станет очевидной для всех. Ее глубокая укорененность в сложившемся порядке вещей окажется на виду.

И тогда мы осознаем — поскольку речь идет о профессии с относительно низким уровнем специализации — насколько беспомощными оказываются школы перед лицом давления со стороны общества. Однако такое понимание вовсе не означает, что мы бессильны перед необходимостью перемен. Следующая глава наполнена предложениями по изменению ситуации. Но обстоятельства складываются не в нашу пользу.

Она превратилась в иерархически организованную систему, управляемую главным образом профессиональными педагогами. Но изначально этого не предполагалось. В ходе борьбы за муниципальное самоуправление в прошлом веке школа была одним из ключевых вопросов. Муниципалитетам, а особенно родителям, должно было быть предоставлено полное право управлять своими школами. Изначально эта борьба увенчалась успехом. Когда в 1884 году управление муниципалитетами перешло в руки народа, контроль над школами последовал за этим шагом, что было закреплено Законом об образовании 1889 года (*folkeskoleloven*).

Под заголовком *«Идеалы растущей оппозиции»* Докка (1967, 407) пишет:

Основной идеей первоначальной программы государственных школ было то, что родители должны сохранять свои права и ответственность за образование и воспитание своих детей. Ключевые положения Закона об образовании 1889 года основывались именно на этом принципе.

Именно родительские права стали главной причиной того, что управление школами в значительной степени было передано муниципальным властям. В принципе, изначальная цель заключалась в том, чтобы предоставить родителям право выбора типа образования и воспитания, которое получают их дети.

Таким образом, подбор учителей и определение образовательных целей стали задачами муниципалитетов. Школа управлялась народом, поскольку считалась сферой ответственности родителей.

В своем монументальном труде об исторических основах норвежской государственной школы Докка (1967, 409) в предпоследней главе продолжает рассуждение и добавляет:

С проведением муниципальной реформы, в результате которой в 1884 году управление местными органами власти перешло в руки народа, был открыт путь к главному принципу программы государственной школы — школе, которая должна управляться народом и быть его ответственностью.

Только тогда школа могла быть достойна свободного общества. Только тогда она могла бы исполнить свое предназначение в условиях подлинной свободы.

Однако семена, помешавшие воплотить в жизнь описанные Доккой идеи, были посеяны задолго до этого — первым администратором, вошедшим в норвежскую школьную систему.

Они были заложены еще Законом об образовании 1860 года (*Lov om Allmueskolevæsenet på landet*), касающимся создания системы сельских государственных школ. Именно тогда впервые были учреждены должности муниципальных комиссаров по образованию.

Тем не менее, некоторые этому сопротивлялись. Докка (1967, 181) пишет:

Особенно [Сёрен Петерсен] Ябек выражал обеспокоенность тем, какое влияние вновь созданные государственные должности окажут на дальнейшее развитие системы государственных школ⁵³.

Их введение неизбежно привело бы к усилению и централизации всей административной структуры, к расширению бюрократической иерархии, получившей власть над муниципальной школьной системой.

А это, в свою очередь, давало все основания опасаться, что школы станут все более однотипными и лишатся своей самостоятельности.

И все же, как и во многих случаях прежде, опасения Ябека были проигнорированы. К этому моменту, вероятно, уже становится все более очевидным, почему эта книга начинается с рассказа о французской деревне, затем переходит к условиям обучения в школе народа сию, а после — к жизни в британской основной средней школе. Но я

откладываю свой указатель. Вместо этого давайте подойдем к нашей теме с совершенно другой стороны. До сих пор мы ограничивались изучением того, *что есть*. Теперь же, в попытке обрести свободу, давайте обратимся к тому, *что могло бы быть*.

Глава 5 Другая школа

Если бы люди действительно верили, что мир управляется силами, находящимися вне их контроля, они, вероятно, не стали бы писать книги — разве что по принуждению этих самых сил. Лично я не ощущаю подобного давления. Напротив, я верю (и надеюсь), что взгляды, изложенные выше, окажут разрушительное воздействие на доминирующие решения, принятые в обществе. Без сомнения, благодаря моему социологическому здравому смыслу, я убеждён в преобразующей силе мысли. По крайней мере, если эти мысли будут высказаны в более или менее подходящее время.

Но, возможно, социология может помочь нам понять и то, как именно мысли обретают влияние. Мы уже давно вышли за рамки деревенской школы, но продолжаем сталкиваться с её фундаментальной структурой. В результате имеем школу, основанную на стратификации, школу, служащую одновременно средством поддержания классовой структуры и хранилищем для людей. Однако наше общество развивается. Альтернативные решения становятся всё более очевидными — со временем они становятся видны каждому, а для некоторых, возможно, даже чересчур заметными.

Достигнув среднего возраста, мы склонны преувеличивать красоту детства, очарование юности, хотя, возможно, этот взгляд не является столь естественным, как нам кажется. Возможно, нам действительно были нужны некое хранилище или распространённая система стратификации, обеспечиваемая школами. Однако, несмотря на все эти предполагаемо необходимые школьные функции (хотя я предпочёл бы иные подходы), они не смогли предотвратить, пожалуй, самое главное: мы пресытились. Социальное неравенство сохраняется. Общество, разделённое на классы, процветает с ещё большим рвением. Внутренние неравенства, по всей видимости, только увеличились. Во многих рабочих местах жизнь стала ещё более изматывающей.

И всё же произошли важные перемены: непосредственная угроза нехватки материальных благ больше не нависает над Норвегией, как это было в прошлом. Эти изменения должны напомнить нам о разнице между относительными и абсолютными страданиями. Сто лет назад четверть населения не доживала до взрослого возраста. Ещё четверть никогда не вступала в брак, а те, кто всё же мог себе это позволить, делали это лишь после тридцати. В сравнении с прошлым мы свободны. Обладая большей уверенностью в достатке материальных ресурсов, чем любое предыдущее общество, мы можем позволить себе остановиться, оглянуться на свою жизнь и задуматься над тем, что сотворили собственными руками.

Но помимо этого — и здесь снова вступает в силу социологический здравый смысл — освобождение от самых элементарных материальных страданий привело к появлению новых потребностей (выраженных в словах или просто ощущаемых), которые, скорее всего, повлияют и на ситуацию в школах. Когда рот полон, не кричат о большем количестве еды. Наши технологии добились огромного успеха. Мы научились производить вещи. Однако другие аспекты по-прежнему требуют внимания. Я пытался выразить словами, что это за аспекты, но потерпел неудачу: они не поддаются лёгкому словесному описанию.

Возможно, будет достаточно сказать, что они связаны со способами совместного существования, с жизнью, выходящей за пределы удовлетворения материальных нужд, с жизнью, которая влияет как на тех, кто живёт вместе, так и на тех, кто живёт в одиночестве.

Современное молодое поколение, материально пресыщенное во всех отношениях, является наиболее очевидным носителем этих изменений — и наиболее остро нуждается в иной школе. Но возникает вопрос: должна ли школа вообще существовать?

Школы — это отражение общества. Следовательно, некоторые утверждают, что сначала должно измениться само общество. Я был бы горячим сторонником таких перемен. Однако если мы верим в силу мысли — а значит, верим, что школы — это не просто зеркала, — то логично пытаться продвигать изменения сразу на нескольких фронтах. Эта глава делает шаг в этом направлении. Я начну с незначительных реформ, а затем постепенно перейду к более масштабным вопросам. Но сначала стоит сказать несколько слов о тупиках в образовательном ландшафте.

Тупики

«Если бы у нас были лучшие учителя...»

Я не могу представить себе более бесполезную отправную точку для реформы образования. У нас отличные учителя — не хуже, чем среднестатистические норвежцы, а их способности, вероятно, даже чуть выше среднего. Непропорционально большая их часть происходит из семей среднего класса, из небольших деревень, а больше всего — с запада Норвегии⁵⁴. Возможно, это приводит к тому, что целые поколения учителей оказываются слегка не в ладу с ценностями детей и молодежи, родившихся в городах. Было бы неплохо, если бы в школах работало больше учителей из рабочего класса, больше тех, кто думает руками, а не головой, и больше тех, кто вырос в менее развитых регионах страны.

Но в конечном счёте это не имеет большого значения. И, похоже, не это имеют в виду, когда говорят о необходимости «лучших учителей». На самом деле речь идёт о другом: *«Нам нужны люди, способные находить общий язык с детьми и подростками»*. Но тогда мы неизбежно сталкиваемся с двумя ключевыми вопросами: *С какими детьми? И ради чего?*

Мне интересно, смогли бы многие из тех учителей, которые сегодня страдают — или заставляют страдать своих учеников, — работать лучше, если бы цели и рамки были иными. Мой оптимистичный ответ: большинство учителей способны находить общий язык с детьми и подростками — по крайней мере, если им позволяют заниматься тем, что важно обеим сторонам. Но даже если я ошибаюсь, это не имеет большого значения.

Детей так много и они настолько разные, их переход во взрослую жизнь так сложен, что любые идеи об элитарном отборе учителей попросту несостоятельны. Нам необходимо адаптировать условия к среднему уровню способностей, а затем учитывать отклонения — как в сторону ниже среднего, так и выше.

«Но им нужны лучшие условия труда, чтобы самые квалифицированные специалисты шли в школы!»

Больше денег? Конечно, хуже не будет. Но остаётся открытым вопрос: действительно ли те, кто стремится зарабатывать много, являются лучшими кандидатами для работы с детьми?

То же самое касается ещё одного распространённого аргумента за улучшение условий: *меньше учеников в классе*.

Возможно, да — хотя и не факт — что меньшая наполняемость классов делает процесс обучения комфортнее. Но в то же время это увеличит контроль учителя над происходящим и даст ему больше возможностей навязывать ученикам учебную программу. А что, если сама программа не только бесполезна, но и вредна? Что, если дополнительные свободы и ресурсы учителя приведут лишь к ужесточению требований к успеваемости?

«Но нужно изменить архитектуру школ!»

Я был бы не против. И хорошо, что в этой области хоть что-то меняется⁵⁵.

Открытые школы, которые сейчас привлекают так много внимания, — это действительно интересный шаг вперёд. Они позволяют создавать как большие, так и небольшие пространства, адаптируемые под размер классов, разные предметы, методики и форматы работы в группах. Это значительный и своевременный шаг на фоне бессмысленных бетонных коробок, которые возводились до сих пор.

Но это лишь маленький фрагмент в огромной мозаике важных изменений. Было бы крайне опасно вкладывать столько мыслей и надежд в *открытость* внутреннего пространства, забывая о том, что внешние стены остаются нетронутыми.

Более того, открытая архитектура может дать учителям ещё больше возможностей эффективно транслировать знания в рамках традиционных школьных требований. Она также может усилить контроль за соблюдением этих требований — и со стороны администрации, и со стороны коллег.

Так что *«открытые школы»* могут быть открыты как для добра, так и для зла.

Мы должны копнуть глубже.

Сообщество свободной школы

Прежде всего, давайте отнесемся к преамбуле серьезно! Давайте воспринимать всю преамбулу всерьез, а не только ту её часть, которая касается знаний. В четвёртой главе я уже указал на некоторые из её наиболее очевидных ограничений. Теперь же, в духе предложения, позвольте мне подробно разобрать их последствия.

Если наша цель — создать процветающее школьное сообщество, состоящее из взаимодействующих людей, то первым шагом должно стать избавление от структуры системы, представляющей собой гигантскую лестницу с центром управления, диктующим действия сверху. Существует только один способ сделать это. Срывание повязки будет болезненным, но только в начале.

Нам необходимо сделать прямо противоположное тому, чего требуют все. Нам следует сократить административный аппарат. В первую очередь мы должны урезать внешнее управление школами со стороны контрольного центра. Нам следует начать с вершины системы, убирая ряд предписаний Министерства образования и церковных дел. Мы должны освободиться «от» — и, тем самым, стать свободными «для».

Следующим шагом станет ликвидация таких должностей, как муниципальные комиссары по образованию. Мы также должны избавиться от—или, если это невозможно, хотя бы понизить статус—всех остальных административных подразделений школ, сделав их власть и авторитет равными власти учителей. Альтернативно, можно было бы пойти другим путем и повысить статус, влияние и авторитет учителей, чтобы они оказались наравне с администрацией. По сути, не так важно, какая стратегия будет выбрана. Главное—создать такую систему, при которой все важные решения принимаются в самой школе или в её непосредственной близости. Если школьное сообщество действительно должно быть значимой и процветающей единицей, то его самые важные решения не могут приниматься теми, кто заседает на верхних этажах бюрократии.

Разумеется, это будет казаться безумием. По крайней мере, в глазах измученных бюрократов—управляющих департаментов, муниципальных комиссаров по образованию, главных муниципальных чиновников по вопросам образования и школьных инспекторов, чьи дни проходят в бумажной рутине—ответах на письма, координации проектов и принятии решений. Это будет казаться хаосом—половинчатыми мерами, противоречивыми решениями и неразберихой. Я знаю это. Мое предложение не обходится без издержек. Оно не приведёт к одинаково высоким стандартам образования в каждой школе страны—по крайней мере, не в том смысле, который подразумевают районные комиссары. Однако последствия такой вариативности не будут исключительно негативными. Это станет естественным экспериментом, который, скорее всего, приведёт к более быстрому обновлению школьной системы.

Наша нынешняя централизованная система управления обеспечивает справедливость в том смысле, что каждому гарантируется одинаковость. Но это также означает ограничение возможностей для внедрения новых решений и крайне медленное их воплощение. В существующей системе любое нововведение либо охватывает всю систему целиком, либо не внедряется вовсе. Если оно оказывается ошибочным, оно полностью отменяется. Такая структура, казавшаяся столь очевидной, могла бы обеспечить постоянное обновление образовательной системы и доступ школ к лучшим методам обучения. Но централизованное управление не работает таким образом. Оно подчиняется своим собственным законам, требуя подотчётности и упрощённых процедур принятия решений. Чем больше власть системы, тем меньше у её администраторов стимулов к инициативе. Их

работа сводится к реагированию на поступающие запросы. Они превращаются в судей, а не в новаторов⁵⁶.

И даже если я ошибаюсь—даже если внешняя администрация действительно способствовала бы достижению высоких образовательных стандартов,—я все равно настаиваю на необходимости сокращения власти сверху. Большинство социальных реформ имеют свою цену. Даже если централизованное управление приносило бы пользу системе в целом, оно наносит вред отдельным школам. Если ученики, учителя и родители действительно хотят создать процветающее школьное сообщество, они должны отказаться от веры в то, что централизация приносит пользу.

«Но разве это не даст больше власти директорам и заведующим?»

Безусловно. Именно поэтому их полномочия тоже нужно резать. Мы должны сознательно противостоять естественной тенденции социальных структур к образованию пирамидальной иерархии, в которой власть, привилегии и высокая зарплата сосредоточены наверху. Нам нужно препятствовать созданию новых должностей руководителей школ и по возможности ликвидировать существующие. Оплата труда должна определяться не на основе управленческих ролей, а по иным критериям. То же касается должности директора. Управление коллегами не является достойной задачей для уважающего себя педагога. Более того, если воспринимать преамбулу всерьёз, такая роль наносит школе вред. Устранение административной власти само по себе породит новые решения. В одних школах, возможно, останется должность директора. В других предпочтут коллективное управление. В – третьих, воцарится анархия. Однако многолетний опыт показывает, что люди находят способы взаимодействовать, если им предоставляется свобода.

Я не вижу необходимости сокращать число классных руководителей, так как они редко обладают административной властью, но что-то должно быть сделано с узкой специализацией преподавателей. Сегодня учебная программа строится вокруг искусственно созданных дисциплинарных границ. Если мы хотим создать школьное сообщество, выходящее за рамки отдельных предметов, его нельзя комплектовать учителями, привязанными исключительно к своей дисциплине. В первую очередь школа должна состоять из универсальных специалистов, способных работать в условиях разнообразия. Эдвард Бефринг предлагал называть их «специалистами по общей педагогике», и на данном этапе такие педагоги должны стать приоритетом.

«Значит ли это, что школы должны управлять собой?»

Да. В соответствии с этим необходимо также ликвидировать ещё одну инстанцию: управление по образованию. Они были созданы для прошлого поколения, а не для нашего. В то время управление школами было локальным, а сообщество хорошо знало, кто является лучшим специалистом. Почему бы не попытаться воссоздать эту ситуацию? Почему бы не вернуть власть и бюджетные средства непосредственно в школы? Если у округа есть определённая сумма, выделенная на образование, то пусть каждая школа сама решает, как её потратить.

То же касается найма персонала. Сегодня учителя подают заявки по всему округу, а затем распределяются школьным управлением. Однако было бы разумнее позволить школам самостоятельно набирать нужных им преподавателей, создавая при этом конкурентную среду, способствующую лучшему качеству образования.

В конечном счёте, именно внутри школы должны приниматься наиболее важные решения. Только тогда можно говорить о подлинном школьном сообществе.

Открытая учебная программа

Недостаточно просто разрушить центры управления — необходимо устранить и предписания. С исторической точки зрения, национальная учебная программа — явление молодое, и следует позаботиться о том, чтобы она не постарела.

Это не означает отказ от планов уроков как таковых. Их разработка должна стать делом множества людей с разными взглядами и квалификациями. Существующие предложения могут служить своего рода исходным проектом, но их следует рассматривать скорее как вдохновляющий катализатор, а не как директиву к действию. Размышления, связанные с выбором между этими возможностями, должны стать основным содержанием деятельности каждой отдельной школьной общины. Этот подход, конечно, предполагает отказ от национально стандартизированных экзаменов. Все разговоры о самоуправлении и децентрализации останутся пустыми словами, если центральные власти продолжат навязывать одинаковые стандарты всем школам. Экзамены проверяют не только учеников, но и учителей, а в более широком смысле — общее качество школы в соответствии с централизованно установленными образовательными целями. Национальные экзамены — это инструмент, с помощью которого центральные власти сохраняют контроль над школьной системой.

Когда эта книга готовилась к печати, Министерство образования и церковных дел Норвегии представило свои Руководящие принципы учебной программы для обязательного образования (1971), основанные на рекомендациях Национального комитета по учебным программам. В определенной мере это попытка ослабить давление предметной нагрузки. В средней школе, например, один час в неделю отведен на работу класса и совета учащихся. Кроме того, математика стала факультативной в девятом классе — хотя математическая компетентность по-прежнему остается одним из критериев поступления в старшую школу. Не существует и четкой позиции в отношении экзаменов. «Оценка знаний ученика в разных предметах не должна быть односторонним определением его умений и достижений» (*Руководящие принципы учебной программы для обязательного образования*, 1971, 59). Однако далее практически дословно воспроизводится Рекомендация II Национального комитета по учебным программам, согласно которой «необходимо раскрывать информацию об оценке достижений учащегося при его переходе из обязательного образования в трудовую жизнь или дальнейшее обучение».

Кроме того, потребуется разработка определенных наборов вопросов, заданий, упражнений или аналогичных материалов, если целью оценки является выявление

реального уровня знаний учащихся. Эти вопросы важны и для многих других форм оценивания. В учебных планах содержатся рекомендации по созданию таких материалов, которые должны быть доступны в качестве открытых документов и могут использоваться, когда это необходимо для конкретной оценки. Это касается как оценки навыков и достижений, так и способностей и талантов (59).

Не имеет особого смысла утверждать, что «Руководящие принципы учебной программы не должны рассматриваться как обязательные минимальные требования для всех учащихся» (24), если при этом сохраняется система контроля, в которой те, кто выполнил больше требований, получают лучшие результаты. Формулировки в Руководящих принципах в целом гораздо осторожнее, чем в национальной учебной программе. Более того, они содержат множество идей о важности не просто знания, а умения его находить. Что-то — или кто-то — медленно, но верно уводит нас от школы, построенной вокруг строго предметного подхода. Это еще яснее выражено в пресс-релизе, сопровождавшем публикацию новых Руководящих принципов учебной программы для обязательного образования⁵⁷.

Но разве отказ от системы, гарантирующей единые образовательные стандарты с централизованными экзаменами, не разрушит возможность контроля за приемом студентов в старшие классы и в вузы?

Именно так — и это одно из главных достоинств предлагаемой реформы. Она принесет неопределенность, возможно, даже сомнение в отношении тех, кто, как считается, лучше всего подходит для высшего образования и определенных профессий. История народного образования — это, по сути, хроника рабства. Раз за разом — и самыми разными способами — раб и его товарищи борются за право подняться до уровня джентльмена, того, кто распоряжается знанием и культурой, того, кто знает, как все должно быть устроено. И если обязательное посещение крестьянской школы — или «народной школы», как она ловко была названа, чтобы избежать ассоциаций с рабством, — продлилось бы подольше, то лучших учеников, возможно, допустили бы до продолжения учебы в старшей школе. Если бы дни стали длиннее, если бы учебный год удлинился, если бы увеличилось количество лет обучения — школа стала бы удовлетворять джентльмена. А если бы требования ужесточились, учебная программа расширилась, экзамены стали бы общенациональными и, конечно, добавилось бы еще несколько ловких ходов, то джентльмены получили бы заверения, что, даже несмотря на доступность школы для всех, различия между людьми сохранятся. Так появились учебные планы — целая система уловок, призванных предотвратить попадание в народную школу тех, кто считался для нее наименее пригодным (или, по крайней мере, как можно скорее их оттуда вытолкнуть, если они туда все же попали). Это радовало джентльменов, и они даже могли бы отправить туда своих собственных детей.

Так школа продолжает свое существование в состоянии покорного подчинения, даже не осознавая, что битва уже выиграна. Победа пришла не благодаря школе, а благодаря тому, что внешние обстоятельства больше не требуют рабской покорности. Ряд факторов приводит к тому, что в некоторых школах лишь половина учеников продолжает обучение в старших классах. Если бы их было больше, старшие школы утратили бы свою власть и

начали бы подстраиваться под поток поступающих. Никто не поверит, что гимназии в Осло перестанут принимать студентов только потому, что в младших классах больше не будут преподавать немецкий или другие иностранные языки. Они не прекратят прием даже в том случае, если младшие школы исключат из программы английский, ботанику, математику и химию. Старшие школы вынуждены брать тех, кто к ним приходит, потому что они зависят от студентов. Они будут вынуждены адаптироваться. Нужно лишь запустить этот процесс.

Другие школы, напротив, не испытывают недостатка в желающих поступить. В таких случаях легко понять, почему начальные школы вынуждены подчиняться требованиям вышестоящих уровней. Однако это подчинение необязательно. Постепенно всем станет очевидно, что большая часть сказанного в этой книге о начальном и среднем образовании относится и к старшей школе. Вскоре это станет ясно каждому, и старшая школа начнет разрушаться изнутри. Когда парламент поймет, что внешние обстоятельства устранили необходимость в подчинении, он попробует открыть систему сверху. Университеты уже осознают эти перемены и начинают создавать именно такие возможности.

В этой игре множество фигур. Средние школы изо всех сил старались угодить своему хозяину — альма-матер, хранительнице истин и колыбели учителей для старших классов. Но именно с этого уровня можно нанести решающий удар по власти старших школ над начальными и средними. Аттестат о среднем образовании перестанет быть единственным пропуском в университет. Во многих индустриально развитых странах наметился тренд, напоминающий систему в далеких социалистических государствах: в университеты можно и нужно набирать людей напрямую из народа. Какими бы ни были причины этого явления, оно существует — и значит, монополия старших школ на доступ к высшему образованию постепенно ослабеет. А вместе с этим они наконец освободятся от своего хозяина.

Школа и классовое расслоение

Но увы, не стоит забывать уроков главы 3! Один из ее ключевых тезисов заключался в том, что школа служит инструментом поддержания классовых различий. Если образовательную систему открыть настолько, что каждый сможет свободно учиться где угодно, то школа утратит эту функцию. Так на чем же нам остановиться? Следовать выводам главы 3 или главы 5?

Как насчёт следования сразу двум? Глава 3 описывала место школы в классовой структуре и тот социальный заказ, который она выполняла до сих пор. Но общество не застывает в одном состоянии. Уже складываются обстоятельства, которые начинают подтачивать способность школы выдавать классовые «сертификаты». Прежде всего, сегодня в школе учатся слишком много людей и слишком долго, и пирамида перенасыщается на верхушке. Мы достигли предела: власть и престиж нельзя раздать всем подряд. Если элитарность становится нормой, она перестает быть привилегией. Этот момент наступит окончательно, если большая часть населения продолжит образование до 25–30 лет. Чем больше выпускников, тем дешевле становится каждый диплом, и падение статуса студентов — это не просто прихоть радикалов. Когда же учеба отнимает почти всю молодость, становится почти смешно — и даже нелепо — считать ее средством социального возвышения.

Сомнение получает особенно плодородную почву, когда все больше людей заглядывает в святилища высшего образования. Отчасти потому, что сомнение — лучший союзник науки, а отчасти потому, что то, что происходит в университетах, возможно, никогда не было таким уж захватывающим. Да, там можно встретить способных людей — но лишь в их узких областях. А ведь существуют иные занятия. Может быть, выращивание помидоров или строительство домов требует не меньшего таланта? Может быть, такие профессии дают даже большую отдачу? "Нормализация" высшего образования рождает неопопулизм — важный противовес профессионализации общества (см. Торгерсен, 1971). К этому добавляется материальное благополучие, которое позволяет экспериментировать с социальными структурами, размывая традиционные классовые границы. Тенденции молодежной культуры также ведут к тому, что новые стили жизни приобретают общественное уважение. На фоне этих изменений поднимается фениксом неясность, и связь между уровнем образования и высоким социальным статусом слабеет.

На этом фоне зарплаты в академической среде падают. И это во многом на пользу образовательной системе. Однако до тех пор, пока размер дохода зависит от уровня образования, проблемы, описанные в этой книге, останутся неразрешенными. Школа будет привлекать карьеристов, а не тех, кто хочет учить. Вопрос о том, насколько оправдано стремление к богатству, оставим в стороне. Но вред очевиден, когда это стремление реализуется через институты, призванные нести знания, а не статус, оправдывающий высокую зарплату. В такой системе невозможно ослабить давление на образование. Мы будем искусственно создавать нехватку мест на всех уровнях, еще сильнее закручивая механизмы классового отсева в народной школе.

Становится все сложнее оправдывать точку зрения, согласно которой "посредственный ученый" заслуживает лучших условий, чем большинство людей, чтобы справляться со своей "трудной миссией". Если другие могут жить на меньшие деньги, почему академики не могут? Абсурдно, что учителя старшей школы зарабатывают больше, чем учителя младших классов. Но еще более нелепо, что университетские профессора получают больше, чем школьные преподаватели. Достойную систему образования невозможно построить, пока не введен единый оклад для всех преподавателей с возможными доплатами родителям, определенным возрастным группам или жителям отдаленных регионов. Более того, пора наконец разделить регулирование рынка труда и образовательной системы. Например, на медицинские и стоматологические программы стоит очередь. Почему бы не снизить зарплаты врачей и стоматологов, чтобы сократить ажиотаж? Те, кто действительно хочет работать в этой сфере, все равно останутся. Невозможно всерьез воспринимать тех, кто считает неразрешимой проблему, что люди выбирают профессии только ради больших денег⁵⁸.

Совершенно иная реальность сложится, когда учителя школ и университетов, получающие скромную зарплату, освободятся от обязанности "сертифицировать" людей для высокой оплаты труда (по крайней мере, в рамках государственных зарплатных шкал). Тогда в университетах и научных центрах наконец останутся только те, кто действительно хочет учиться. А в школах учителя смогут уделять внимание не только знаниям, но и социальной функции школы — пространству для детей.

Давление, описанное в начале главы, неизбежно приведет к этим переменам. Оно не случится за одну ночь — особенно в старших классах, где работают узкие специалисты с высоким социальным статусом, которым некуда уходить. В Норвегии борьба за места в лучших гимназиях будет продолжаться, даже если университеты начнут принимать студентов без аттестатов (а полностью открытая система, вероятно, никогда не возникнет без крупных потрясений). Даже если каждый получит право на старшую школу, сами школы изменятся, потому что перестанут отбирать "идеальных" студентов. Особенно в регионах с традиционно низким уровнем образования пирамида долго не будет заполнена до отказа, а аттестат старшей школы останется показателем социального статуса. Если начальные и средние школы перестанут выделять "лучших" в свидетельствах об окончании, старшие классы могут ввести вступительные тесты в начале года.

Но верить, что школа когда-то перестанет разделять людей по социальным слоям, — иллюзия. Шансы на это настолько призрачны, что можно говорить о будущем за пределами горизонта. Но этот вопрос политический. Сможем ли мы мириться с таким порядком? По крайней мере, стоит попробовать минимизировать его влияние. Можно ограничить прямые переходы между уровнями образования. Почему бы не ввести несколько лет работы перед поступлением? Да, это создаст новые сложности, но их мы обсудим позже. А если старшие классы останутся переполненными, почему бы не изменить критерии приема? Лотерея сработала бы лучше, нанеся меньше вреда проигравшим, чем экзамены и обязательные учебные планы. К тому же, если бы в лотерею начали проигрывать дети среднего и высшего класса, это моментально привело бы к расширению количества мест в старших классах. Разумеется, это породит новые проблемы. Они останутся нерешенными — пока.

Но мы должны двигаться дальше. Следующий вопрос, вероятно, вызовет раздражение у власть имущих... но вдохновит тех, кто властью не обладает.

Зеркало для школ

Есть множество причин, по которым школы стали такими, какие они есть. Эти причины делают перемены почти безнадежной задачей. Вероятно, мои предложения многими будут отвергнуты как утопические и не имеющие отношения к реальности. Позвольте мне поколебать это убеждение, взглянув на школы через необычную призму — воспользовавшись зеркалом, взятым из арсенала криминологических исследований. Такой ракурс необычен при изучении самой школьной системы (хотя вполне привычен, когда речь идет об учениках). Обычно мы сравниваем школы между собой: начальные, средние, университеты. Но позвольте мне отступить от привычного и провести аналогию между основной средней школой и тюрьмой.

Попробуем посмотреть на эти заведения глазами наиболее отчужденных учеников: тех, кто бросил школу; тех, кто носит первые пробивающиеся усы или выставляет грудь колесом; тех, в ком бурлит энергия, которая, возможно, уже никогда не достигнет такой интенсивности; тех, кому отчаянно нужно ощущать себя взрослыми. Утверждаю: их восприятие собственной ситуации часто напоминает переживания заключенного. Они находятся в авторитарной системе, из которой нельзя выйти. Их обязывает закон. Если они пропускают занятия, их могут разыскать и вернуть. Родителей могут наказать за отсутствие

их детей. В этой системе ученики занимают самое низкое положение — все остальные, абсолютно все, имеют право отдавать им приказы, которым они должны подчиняться. Власть координирует свои действия и информацию: то, что известно одному, становится известно всей системе, а затем передается родителям или административным органам, которые дополняют картину.

Так как эти молодые люди не ожидают остаться в школе, большая часть учебного материала кажется им бессмысленной. В результате их школьные занятия приобретают характер рабского труда — все равно что таскать камни с одного конца двора на другой и обратно. Современные тюрьмы хотя бы пытаются узаконить эту структуру, предлагая реальную работу, иногда даже оплачиваемую. Школьная работа остается неоплаченной. Тем не менее учеников строго контролируют, а результаты проверок выставляют напоказ, доступные не только учителям, но и другим ученикам. Это тяжелая работа. И в отличие от рабского труда, провал в учебе несет не только внешнее, но и внутреннее унижение — даже в глазах "товарищей по несчастью".

Внутри этой внешне жесткой системы школьная жизнь приобретает черты, которые хорошо знакомы по тюремным исследованиям. Некоторые ученики создают альянсы против учителей, увеличивая дистанцию между собой и преподавателями. Возникают нормы, запрещающие сотрудничество. Эти нормы направлены и против учителей, и против тех учеников, кто проявляет слабость, то есть выражает готовность сотрудничать с угнетателями.

Такие акты неповиновения имеют очевидную причину: они демонстрируют, на чьей стороне ученик в вечной битве против власти. Они создают волнение, разбавляют однообразие школьных будней и дают ощущение свободы — пусть даже лишь иллюзорной.

Интересно, что и школы, и тюрьмы обладают крайне ограниченными возможностями по наказанию своих подопечных. На первый взгляд это кажется парадоксом: ведь тюрьмы окружены стенами, у персонала есть ключи, наручники, полицейская и военная поддержка — как же они могут быть бессильны? Но заключенный уже достиг дна, и дальше падать некуда. Если мы не можем применять пытки, морить голодом или держать в полной изоляции, то забрать больше нечего. И вот тогда власть теряет свою силу. И заключенный обретает свободу.

То же самое происходит со школьником, который достиг предела, не хочет учиться и запутался. Большинство тюремных надзирателей наверняка узнают в этом описании "дисциплинарных проблем" многих школ. Но у учителя ситуация еще сложнее: ему не говорили, что его работа — это надзор, он не проходил специального обучения для выполнения этой роли, и у него еще меньше инструментов для принуждения. Он не имеет права наказывать физически. А ученики, в отличие от заключенных, могут жаловаться за пределами системы каждый день.

Вместо реальных наказаний школы, как и тюрьмы, используют привилегии как инструмент управления. О правах стараются не говорить. Ученикам не говорят: "У тебя есть право", им говорят: "Мы даем тебе привилегию", которую можно отнять. В старых

тюрьмах этот механизм довели до совершенства: заключенные разделялись на классы, и продвижение по этим классам приносило новые привилегии. Нарушение правил вело к понижению статуса.

Конечно, у тюрем есть и более радикальные способы контроля — например, перевод особо сложных заключенных в изоляцию. Школа тоже может перевести трудного ученика в специальный класс, в школу для трудных подростков.

Но тут есть разница: цель тюрьмы очевидна, а цель школы — нет. В идеологии школы заложено убеждение, что все ученики должны уметь учиться в одном классе. Потому перевод "неугодных" в другую школу воспринимается как поражение — и для школы, и для учителя.

Конечно, мы все подвержены принуждению — биологическому, природному, временному. Но социальное принуждение воспринимается иначе. Я недавно перелистывал учебники для девятиклассников — по здоровью, английскому, химии. Великолепно составленные, интересные книги! Но только если их выбираешь сам. Стоит сделать их обязательными, и они из удовольствия превращаются в тяжкую повинность.

Школьная система сама создает бессмысленность. Вместо того чтобы позволить сосредоточиться на одном предмете неделями, она разрывает учеников: сначала римские императоры, затем музыка, затем математика, затем физкультура, затем немецкий. Эта хаотичность воспитывает равнодушие (см. Карлинг, 1966; Хем, 1971).

Даже в самые критические моменты я не утверждал бы, что средняя школа — это буквально тюрьма. Но для некоторых учеников, в определенных ситуациях, сходство очевидно.

И, возможно, самое важное: мы не хотим, чтобы школы становились тюрьмами. Я довел аналогию до предела, чтобы показать, насколько близка опасность. Но именно поэтому нам стоит задуматься о том, как сделать школу совсем другой.

Зеркало для родителей

Разумеется, не только учителя и ученики несут основную тяжесть этой проблемы. Родители также оказываются затронутыми. Когда молодежь становится излишней в нашем обществе, мы одновременно создаем ситуацию, в которой возможность контроля над всеми возрастными группами существенно ослабевает. Участие в трудовой деятельности предполагает право на определенные виды вознаграждений, такие как деньги, удобства или уважение. Исключение из рабочей жизни влечет за собой утрату этих вознаграждений. Таким образом, родители и другие взрослые лишаются одного из важнейших инструментов влияния — возможности сокращать награды в ответ на низкие достижения или нежелательное поведение. Нельзя отнять то, что никогда не было дано. Молодежь как социальная группа уже наказана самим фактом исключения из обычной рабочей жизни — настолько, что наказывать дальше уже просто не за что. Невозможно усилить наказание тех, кто и без того лишен всего, посредством еще большего отчуждения.

Но тем, кто стремится контролировать поведение молодых людей, приходится сталкиваться и с другими сложностями. В сообществах с ограниченными ресурсами нарушители быстро ощущают на себе последствия неповиновения: изгнание из общества, а порой и голод, крайнюю нужду или даже полное разорение. В современном мире такие санкции уже неприменимы — отчасти потому, что наши ценности запрещают доводить неблагополучных подростков до голодной смерти, но в большей степени потому, что это попросту невозможно. Базовые жизненные ресурсы настолько доступны, что любой человек, имеющий свободу передвижения, сумеет выжить, пусть даже ценой крайне низкого уровня жизни. И именно это не только не пугает многих молодых людей, но зачастую воспринимается ими как желаемый идеал.

Меня поражает, что, несмотря ни на что, общество всё же функционирует на столь сносном уровне, а люди умудряются устанавливать связи друг с другом — лишь на основе эмоций. Поведение подростков нередко становится поводом для общественного возмущения — и, вероятно, причина в том, что многие из тех, кто у власти, на самом деле осознают, или хотя бы чувствуют, насколько хрупок этот баланс. Если добронамеренное общество не способно унять обиду, у него остаётся не так много карательных рычагов. Последним прибежищем становится прямое физическое принуждение: побои или изоляция. В этом смысле положение родителей напоминает ситуацию тюремных надзирателей. Применение физического наказания идёт вразрез с ключевыми ценностями. Станным образом, телесное наказание подростков воспринимается как нечто даже более недопустимое, чем аналогичные действия в отношении маленьких детей. А обращение за помощью к другим инстанциям считается признанием собственного поражения.

В блестящем анализе Грэшема Сайкса (1958) показано, что тюремные надзиратели, обладая всей полнотой власти, крайне редко прибегают к её использованию — даже тогда, когда это необходимо: чтобы отчитать заключённого, толкнуть его или, самое постыдное, позвать на помощь. Потому что такие действия воспринимаются как признак профессиональной некомпетентности. Вместо этого они стремятся добиться сотрудничества через компромиссы и в значительной степени оказываются зависимыми от самих заключённых.

Родители оказываются в сходной ситуации, главным образом потому, что дети, а особенно подростки, обладают одним решающим ресурсом в тех обстоятельствах, к которым мы привели и их, и себя: они могут отказаться участвовать. Ученик может сбежать — замкнуться в себе или уйти к сверстникам. Прежняя система наказаний за уход из общественного труда уже не работает: ученики и так исключены. И они не умирают с голоду.

С этой точки зрения, символическое присутствие Парка у Королевского дворца в Осло или улиц Копенгагена, возможно, значит больше для тех молодых людей, которые туда не ходят, чем для тех, кто действительно там бывает. Возможность уйти — это и есть сила. Это оружие разового применения, вроде угрозы развода в браке. Подобно ядерному оружию, оно настолько могущественно, что эффективнее всего работает, когда остаётся неиспользованным. Но даже само его наличие меняет всё. Где-то в глубине души обе стороны знают: подросток может сделать шаг, который доведёт власть до отчаяния.

Чем страшнее описания заброшенных дворов в Копенгагене, где подростки воплощают свои бунтарские проекты, тем более угрожающей становится сама возможность такого исхода для «обычных» подростков. Те, кто уходит, даруют силу тем, кто остаётся.

Место для жизни

Оставим позади тюрьмы и перспективу массового ухода подростков из общества и вновь обратимся к важным словам Постоянного комитета по вопросам образования и церковных дел (Рекомендация Одельстинга XLV, 1968–1969, 9) относительно закона, принятого в отношении начального и основного среднего образования:

Мы должны в гораздо большей степени рассматривать школы как социальные сообщества. Школы могут и должны делать нечто большее, чем просто подготавливать учеников к будущей жизни. Они сами по себе являются важной частью этой жизни. Образование уже стало — и будет становиться всё больше — неотъемлемой частью человеческого существования. Следовательно, школы должны обладать собственной ценностью. Дети и молодежь должны иметь возможность находить радость в своём пребывании в школе. Таким образом, одной из ключевых задач школы становится создание условий для благополучия и счастья.

Если мы выстроили общество таким образом, что оно не нуждается в людях до определенного возраста — и если мы решили собрать их в учреждения, называемые школами, — то наша задача заключается в том, чтобы превратить эти учреждения в своего рода миниатюрное общество, где можно жить полной жизнью в её самой естественной форме. Мы хорошо понимаем, каким должно быть это общество, по крайней мере в том смысле, что оно должно иметь как можно меньше общего с тюрьмой. Антипод тюрьмы — это открытое общество, где все участвуют потому, что сами того хотят, находят в этом пользу для себя или же просто извлекают ценность из совместного пребывания. В нашем контексте это означает, что государственная школа прежде всего должна быть местом для жизни, а уже затем — местом для обучения.

Когда социологи говорят о «обществе», они часто имеют в виду социальные системы, которые обладают самообеспечением, самоуправлением и в значительной степени независимы от других. Норвегия — это общество, но Норвежские государственные железные дороги — нет. Однако в разные периоды Норвегия может быть более или менее самодостаточным обществом. Изолированные деревни могут представлять собой самостоятельные общества, но с появлением дорог это качество постепенно утрачивается.

Вопросы организации социальной жизни менее важны в школе для взрослых, которые хотят стать, скажем, пилотами авиалайнеров. Здесь цель обучения очевидна: приобретение знаний. Для всех участников ясно, что эти знания необходимы, и поэтому вполне оправдано проверять их уровень перед выпуском. Их образование имеет непосредственное отношение к их будущей профессии.

Но для многих учеников основной школы всё обстоит иначе. И в этом случае качество школьного сообщества становится особенно важным. Ведь речь идёт о людях, которых технический прогресс лишил осмысленных задач в повседневной жизни, и которые не обязательно получают в школе квалификацию для дальнейшей работы. В таких школах сама жизнь внутри сообщества становится главным содержанием. Следовательно, вызов, стоящий перед школой, заключается в том, чтобы предоставить возможность участия, а вместе с этим — найти смысл внутри социальной системы, которая в максимальной степени отражает обычную жизнь. А именно — общество.

Любое общество обладает как минимум пятью ключевыми характеристиками, которые должны присутствовать и в школе-обществе.

1. **Автономия.** Школа, как и любое общество, должна обладать определенной степенью самостоятельности. Это достигается за счёт сокращения внешнего администрирования, отказа от обязательной программы и большинства тестов.
2. **Самообеспечение.** Это означает, что школа должна полностью контролировать свои здания, оборудование и территорию. Сегодня мы изо всех сил пытаемся придумать для детей осмысленные задачи, которые они могли бы выполнять, и при этом сами же отказываем им в такой возможности. Почему, например, уборка школы не может быть поручена самим ученикам? Почему не доверить им покраску классов, уход за газонами, замену лампочек, сортировку макулатуры, доставку почты, оформление информационных стендов?

Ответы предсказуемы:

А. У нас нет времени заниматься такими вопросами — учебная программа и тесты расписаны по минутам.

В. Это будет и дорого, и неэффективно. Говорю по опыту. Некоторое время назад я написал короткую статью, в которой изложил свои мысли, и это побудило Пера Оаватсмарка предложить следующее на бюджетных слушаниях в Осло в 1968 году: «В сотрудничестве с образовательными органами администрация призывается рассмотреть вопрос о том, должны ли школы заниматься своими садами, желательно — в рамках школьного курса по садоводству». Главный инженер создал комиссию, которая ответила: «Работы сильно варьируются и меняются в зависимости от сезона. Большинство задач требуют квалифицированного труда. До сих пор эти работы в основном выполнялись опытными садовниками, которые, по возможности, используют садовую технику». Комиссия сочла эту идею нецелесообразной, а главный инженер добавил: «Реализация предложенного решения может обойтись ещё дороже. Учителям нужно будет платить за надзор. Закупка оборудования и инструментов для всех школ также приведёт к значительным расходам». Финансовый директор города согласился с руководителем образования в том, что от такой «безумной» идеи стоит отказаться.

С. К тому же, не факт, что работа будет выполнена как следует. Школы уже не будут такими чистыми, аккуратными и блестящими, как сейчас.

Эти ответы важны, поскольку они наглядно показывают разные представления о том, чем школа является — или должна быть. Если школа рассматривается как важное место пребывания, то само собой разумеется, что она должна отвечать за своё здание и определять, как оно должно выглядеть. Эта задача — принимать совместные решения о том, какой быть школе — имеет первостепенное значение для любого школьного сообщества.

Сколько усилий нужно тратить на уборку? Сколько денег — на покраску? Кто должен решать? И как будут достигаться договорённости? Более всего, такие решения порождают именно те задачи, которых многие педагоги жаждут: те, кто умеет организовывать — будут организовывать; умеющие убирать — будут убирать; любящие красить — будут красить; сильные физически — понесут тяжёлое, а те, кто не может — внесут свой чудесный вклад, готовя хлеб для тех, кто несёт тяжёлое.

Среди всех безликих инициатив, которые знала школьная система, привязанная к учебному плану, самым вопиющим примером, пожалуй, стала идея доставлять готовую еду в школу, чтобы обеспечить питательный завтрак — или, что ещё хуже, приглашать и продукты, и умелых домохозяек извне, тем самым лишая школьную кухню её естественной функции внутри школьного общества: готовить еду, когда она нужна (и желательно — почаще)⁵⁹.

Я прямо вижу, как администраторы точат карандаши, чтобы написать служебную записку, где будет подробно расписано, какие именно блюда разрешается готовить. Поэтому сразу добавлю: тип еды, её состав, расписание и затраты тоже должны определяться самим школьным сообществом. Если люди хотят подавать бифштекс — пусть подают. Возможно, за этот бифштекс придётся заплатить отказом от следующей школьной поездки — но это их решение.

Это — основополагающий момент для создания живого школьного общества. Полумеры здесь дадут только печальные результаты. Многие администраторы скажут, что они уже пытались предлагать учащимся полезные задачи — уборку, покраску, садоводство. А ученикам, дескать, «всё лень». Как и подбирать мусор. Как и следить за чистотой в общих зонах школы.

И здесь встаёт важнейший вопрос: чья это школа — общества, учителей или всё же самого школьного сообщества? Кто решает, нужно ли красить стены и убирать классы? Как тратить сэкономленные ресурсы? Те, кто у власти, любят начинать с обязанностей, и лишь если всё идёт хорошо в течение долгого времени — осторожно и частично вводить права. Но если система даёт сбой — вторая часть эксперимента тут же отменяется. А ведь школа сможет функционировать только в том случае, если обязанности и права идут рука об руку.

Ни одно общество не может существовать, опираясь исключительно на взаимные услуги своих членов. В школьное сообщество также должны поступать внешние ресурсы. В нашем контексте это прежде всего означает, что школа должна активно искать задачи как внутри, так и за пределами своего пространства. И далеко ходить не придётся. Разве не

абсурдно, что дома престарелых и школы, находясь буквально через улицу друг от друга, мучительно пытаются решать противоположные задачи — каждый по отдельности?

Домам престарелых не хватает персонала, а школам не хватает осмысленной деятельности для учеников. Почему бы не поручить, скажем, 8А классу полную ответственность за часть физической работы в доме престарелых? А 8Б — ежедневные покупки для одиноких пожилых людей или регулярные визиты с проверкой, всё ли у них в порядке?

Зачем мы надеемся, что инженеры изобретут экстренные кнопки для пожилых, если вокруг полно молодых людей, для которых в школе попросту не находится места, кроме как удерживать их там ради некоего «важного» обучения?

Такие сервисные задачи требуют организации, их можно масштабировать, они могут охватывать новые направления и даже стать источником дохода для школы. Другие школы найдут свои формы. Скорее всего, они всегда будут действовать на границе, на обочине «настоящей» трудовой жизни. Но ведь все новички всегда начинают с краин.

Если бы кто-нибудь только разглядел мудрость этих идей...Но тогда ему бы потребовалась и сила устоять перед искушением всё систематизировать. Меморандумы и унифицированные схемы, предназначенные для повсеместного применения, или, что ещё хуже, отдельный отдел или персонал, ответственный за их внедрение, — всё это убьёт саму суть школьного общества.

Существует заблуждение — удобно совпадающее с частными интересами множества людей — что чем больше ресурсов получает социальная система, тем лучше она работает. Но здравый смысл, как всегда, говорит об обратном — и школы и университеты служат тому примером.

Я уже достаточно сказал об управлении школами, и лишь добавлю: всё сказанное касается и университетов. Если в управлении не хватает людей, это само собой вынуждает студентов и преподавателей решать насущные задачи сообща. Так исчезает борьба за ресурсы.

Это особенно важно для школьного общества. В условиях нехватки персонала вовлекать нужно всех — даже самых слабых учеников не просто терпеть, а поощрять их вклад⁶⁰. В таких случаях выигрывают все.

В малых школах приходится выпускать на поле всех — иначе матч проигран. Большие школы могут позволить себе оставить слабых в запасе. Пока не ясно, лучше ли малые школы передают знания, но совершенно очевидно, что они лучше создают условия для участия в жизни.

Именно поэтому не стоит перегружать школьное общество внешними ресурсами и поддержкой, позволяющими проявиться только «достойнейшим». Если мы мыслим школу как общество, она должна в значительной степени управляться сама, чтобы её члены могли научиться управлять собой.

Задача администратора — если он ещё не устранён — отвести взгляд, прикусить язык, промолчать, позволить школе справляться самой, и — если всё уж совсем плохо — помочь потушить пожар. Иначе говоря, администратор должен действовать по отношению к школе так же, как разумный родитель к ребёнку: идти рядом, быть готовым поддержать — и вмешиваться только в крайнем случае.

3. **Социализация.** Любое общество должно принимать новичков и помогать им интегрироваться. В школе эта задача может быть возложена на старших учеников, которые будут наставниками для младших.
4. **Контроль за девиантным поведением.** Некоторые ученики будут нарушать правила. И бесконечные часы будут потрачены на обсуждение этих правил, причин их нарушения и возможных последствий. Вопрос о том, кто и как должен поддерживать дисциплину в школе, напоминает аналогичный вопрос в обществе. Учителя не должны быть единственными арбитрами порядка — это дело всего школьного сообщества⁶¹.
5. **Ритуалы и культура.** Общество, где нет значимых ритуалов, где высокое искусство остаётся уделом знатоков, а глубокие переживания доступны лишь наркопотребителям, — это бедное общество. Что-то было утрачено, и именно школа должна попытаться это вернуть⁶².

«А кто должен решать?»

Всё изложенное выше подводит к очевидному выводу: школа-общество должно само решать, кто принимает решения. Однако это приводит к важному вопросу о границах общества: кто имеет право влиять на его устройство?

Чем больше школы превращаются в места хранения детей и распределения их по социальным ступеням, тем важнее противостоять этому и тем разумнее отдавать как можно больше решений самим ученикам и учителям. Родители в данном случае оказываются противниками школьного сообщества, поскольку заинтересованы в том, чтобы школа просто готовила их детей к высоким социальным позициям, а значит, они требуют больше предметов, больше тестов, больше расписаний — и меньше жизни.

Однако если школа становится местом подлинного взаимодействия с окружающим миром, то этот мир должен быть вовлечён. В первую очередь это родители, но также и школьные советы. Если внешние ресурсы поступают в школу в значительных количествах, подростки прекрасно это понимают, и их интересы сближаются с интересами родителей.

А что с учителями?

Учителя останутся самыми важными участниками школьного общества. Но теперь они будут не командирами, а партнёрами. Они станут взрослыми коллегами, интегрирующими в жизнь школьного общества наиболее ценные элементы окружающего

мира. Они займут своё место благодаря своим действиям, выступая вдохновителями, наставниками, мудрецами — в зависимости от своих качеств.

Таким образом, школа должна перестать быть системой насильственного обучения и стать настоящим обществом, где каждый имеет своё место, свою роль и свою ответственность.

Место для учёбы

Став местом для жизни, школа-общество становится и местом для учёбы. Здесь я защищаю своего рода принцип «рабочей школы». Если мы хотим, чтобы наши ученики стали компетентными и самостоятельными людьми, способными содержать дом и функционировать в обществе, они должны научиться этому через жизнь и участие, а не просто механически исполняя предписанные действия. Именно в этом контексте требование норвежского парламента *«стремиться к созданию условий для конструктивного сотрудничества»* приобретает особую важность. Если ученики должны познать и освоить жизнь в обществе, им нужно жить этой жизнью. Другого пути нет.

Однако полноценное участие требует множества навыков: разработка правил школьного общества требует умения читать и писать. Правила должны быть написаны, прочитаны, возможно, даже напечатаны. Предвыборные речи на школьных выборах должны быть подготовлены, аргументы — продуманы и подкреплены фактами. Бюджеты должны быть составлены, а зарплаты рассчитаны, вместе с таким важным вопросом, как *«Сколько мы должны брать за булочку с корицей?»* Большинство людей с удовольствием займутся подобными вычислениями, если они касаются вещей, которые им действительно нужны. Не стоит вдаваться в детали всех возможных форм работы — в жизни школы найдётся множество занятий и внутри её стен, и за их пределами.

Несмотря на всё сказанное о школах как о местах для жизни, нельзя забывать ещё один, возможно, ещё более важный аспект: людей не поддерживает одно лишь сообщество. Вновь стоит взглянуть на школы сквозь призму законов исторических изменений. К примеру, в Норвегии школы исторически были неразрывно связаны с Словом Божьим. Епископы и пасторы держали учителей под жёстким контролем. Значительная часть борьбы за улучшение школьного образования в Норвегии сводилась к борьбе против доминирующей позиции христианского учения. Рост школьной администрации и обязательных учебных программ можно объяснить похожим образом: если бы местным сообществам было предоставлено слишком много власти, большая часть времени в школах уходила бы на пение гимнов. Их и сейчас поют слишком много, но теперь это делается скорее формально. Закон предписывает школам обеспечивать *«христианское воспитание»*, но поскольку норвежское общество изменилось, это воспитание, по сути, преподаётся людьми, не являющимися христианами. Результат, вероятно, ещё хуже, чем полное отсутствие этих курсов: знания о христианстве преподаются формально, в рамках закона, но в итоге становятся просто историческим курсом. Причём весьма нелепым — он противоречит всему остальному, что изучается в школе. Во всех других предметах преподаётся совершенно иной мир — мир, в котором религиозные вопросы либо вообще не затрагиваются, либо считаются уже охваченными курсом христианства⁶³.

С учётом нынешней структуры школы это, возможно, не так уж и плохо. Молодые люди остаются один на один со своими попытками осмыслить жизнь и обрести перспективу. Но в школе-обществе такие темы не должны оставаться в тени: их нужно не просто изучать, но проживать как часть жизненного опыта. И снова мы возвращаемся к необходимости полноценных школьных обществ, предлагающих ритуалы, возможности для художественного развития и соприкосновения с искусством.

Важно, чтобы печальная судьба курса христианства в школах не стала шаблоном для всего остального. В то же время мы должны признать потребность в новых формах духовности. Фредрик Барт (1961) описывает, как его поиски религиозного опыта привели его к кочевому персидскому народу. Он не заметил их религиозных практик, пока не закончил свою книгу — описание этого можно найти, впрочем, в приложении. Там он рассказывает, как само кочевничество является их религией: отправляться в путь, собирать лагерь, двигаться к далёкой, обетованной земле, ускоряя шаги по мере приближения к цели, уходить до рассвета, ставить лагерь к вечеру — и наконец, момент кульминации путешествия: прибытие. Они достигли места, где будут жить до смены сезона, а затем снова двинутся в путь в обратном направлении. Тарьей Весос (1934) в «*Великом круге*» описывает нечто подобное. В значительной степени это, вероятно, тот же самый опыт, который был и остаётся важным для норвежских крестьян, а отсутствие которого заставляет городских жителей неуклюже искать что-то иное.

Именно в поколениях, выросших уже в современном обществе, эта жажда «чего-то иного» выражена наиболее отчётливо. Мы видим её в распространении гашиша и более опасных наркотиков. Мы видим её в паломничествах к восточным мистическим учениям. Мы видим её в многочисленных музыкальных фестивалях. И в небольших собраниях людей. Историк Теодор Роззак (1969, 194) приводит описание, которое применимо ко многим таким явлениям:

Они собираются на вершине холма в парке, нарядные, радостные, чтобы поприветствовать восход и закат солнца в день летнего солнцестояния. Они танцуют, поют, занимаются любовью — каждый по велению сердца, без порядка и плана. Возможно, их фольклор пока лишь жалкое подражание, но так ли уж глупа их цель? Это возможность выразить страсть, кричать, топтать, проявлять нежность и играть вместе. Доступ открыт для всех; никто не обманут и не принуждён. Здесь не ведётся борьба за королевство, власть или славу. И, может быть, в процессе этого кто-то из них сумеет в обыкновенном солнце и наступлении лета разглядеть ту неизречённую грандиозность, которая делает человека по-настоящему человеческим.

Люди не являются просто «хорошими животными». Даже при достатке и сытости их преследует беспокойство и томление — состояния, совершенно неприемлемые для технократического общества. Но если школы, которые мы стремимся создать, должны быть живыми, они должны рождаться из этих устремлений и существовать ради них. Мы снова должны признать, что и мы сами, и наши школы — это процессы, незавершённые работы.

Традиционная церковь уже не обладает былой властью. Нам не стоит бояться попасть в её сети. И даже если это случится, возможно, причина будет в том, что она действительно может что-то предложить — и тогда это не так уж плохо. Сегодня из нашей жизни исчезла возможность ритуалов. Но вместе с тем, материальные страдания стали настолько редки, что мы обрели способность жаждать чего-то большего и помогать другим искать это же.

Девятиклассники, которые на протяжении всего учебного года ставили пьесу Финна Карлинга (1966а) о его *зоологическом саде* — помимо, конечно, выпекания хлеба, ухода за пожилыми людьми в их районе и активного участия в политической жизни школы — вероятно, сделали в тот год самое важное и значимое из всего возможного. Они читали пьесу, погружались в её сюжет, строили декорации, спорили о трактовке героев, переживали друг друга через персонажей и саму постановку. И когда всё это закончилось, они поняли что-то, что действительно стоило знать.

Бесполезная школа?

Некоторые скажут, что это было бы хуже, чем просто закрытие школы. Школы как социальные институты производят бесполезных людей. Однако именно разделение предметов, огромные различия в статусе внутри школьной системы, лихорадочная скачка от одного предмета к другому, внешняя система управления и лишённые ответственности ученики — всё это способствует формированию безразличного человека. В целом, это безразличие, надо признать, соответствует потребностям общества. Именно такие люди и нужны обществу — для работы на конвейере или в офисе, для обслуживания, для рутинных функций. Обществу не нужны критически мыслящие и увлечённые люди; при их избытке всё пошло бы наперекосяк.

Возможно, за нынешним устройством системы вовсе не стоит никакой великой схемы, никакого скрытого замысла по «вправлению мозгов». Возможно, школа стала такой по иным — внутренним — причинам. Но ей позволили принять именно эту форму потому, что она каким-то образом подошла — и не только с точки зрения требований к хранению и сортировке, но и по части того, какой тип человека она формирует. Школа иного типа не смогла бы поставлять обществу нужного гражданина. Такая школа была бы обречена на провал.

Я уже признавал, что шансы на создание школы иного типа — минимальны. И прежде всего потому, что нынешняя школа решает вполне конкретные задачи. В ряде важных областей школа другого рода потребовала бы — или сама спровоцировала бы — иные решения. А это уже означает другое общество. И здесь шансы ничтожны — главным образом из-за внутреннего устройства самой школы. Необходимо было бы уравнивать статусные различия, и этот процесс оказался бы болезненным. Многие механизмы, служащие сглаживанию конфликтов, пришлось бы убрать.

Предметы, доминирующие в школьной системе, объединяет одно: они в значительной мере безобидны — или, по крайней мере, именно такими преподносятся. Учителя-предметники прекрасно уживаются друг с другом, пока воспринимают себя и коллег именно как специалистов в своей узкой области. Учитель физики говорит о физике, учитель

норвежского — о норвежском, а на перемене они обсуждают уже совсем другие вещи. У каждого — своё королевство, и его границы охраняются расписанием. Единственный возможный конфликт — если какой-нибудь слишком рьяный педагог перегнет с домашним заданием, привлекая к своему предмету чрезмерное внимание. Но за редким исключением всё происходит в атмосфере мира и взаимной терпимости. Предмет другого — его личное дело; вмешиваться незачем. Нет и причин обсуждать учеников — отчасти потому, что они всех уже немного утомили, отчасти потому, что такие разговоры рискуют вскрыть собственные сложности учителя перед коллегами. Ингрид Эйде (1962) указывала на это как на важный фактор в попытке объяснить поразительную склонность учителей избегать разговоров о детях и проблемах дисциплины.

Школа иного типа не оставила бы возможности укрыться за кажущейся нейтральностью предмета. Каждый день на поверхность вырывались бы разногласия во взглядах на жизнь — в учительской и в любом другом помещении, где встречаются люди. Учителю-предметнику пришлось бы отступить, уступив место целостной личности. Появились бы глубокие расколы, вспыхнули бы конфликты. Исчезла бы грань, отделяющая учителей от учеников — зато обозначилась бы граница внутри учительского коллектива, и внутри ученического. Такая школа жила бы трудной жизнью.

Шансов на её появление немного. Но насколько немного?

Очень немного. Но есть целый ряд обстоятельств, дающих надежду.

Да, жизнь в такой школе была бы трудной — но богатой. Нынешняя школьная организация тоже имеет свою цену. Учителю одиноко; разрыв между ним и учеником обходится недёшево. Предмет даёт защиту, но он же создаёт барьер. Школа другого рода дала бы своим участникам многое — в том числе возможность построения сообщества, основанного на мировоззрении. Более того, важные процессы в обществе делают такую трансформацию не просто желательной, а жизненно необходимой. Бесполезность множится. Функция хранения стала столь очевидной, что потребность в иной школе становится всё более оправданной. Просто двигаться дальше, как ни в чём не бывало, уже не получится. Скоро это поймёт большинство.

Дополнительную надежду даёт рост технократии. Независимо от того, кому принадлежат средства производства, количество ручного труда неуклонно снижается. Это увеличивает избыточность и ненужность — но также фокусирует внимание не на вещах, а на людях. В конечном счёте, именно человек останется единственным объектом нашего труда. Я, впрочем, не надеюсь, что предлагаемая школа будет заниматься «переработкой» человеческой природы. Я надеюсь, что она научит быть вместе с другими — и этим станет более приемлемой. Спонтанное разложение образовательного общества тоже даёт надежду. Всё больше знающих людей превращаются в сомневающих в ценности самого знания. Новые одежды императора становятся всё прозрачнее.

И, наконец, — рост молодёжной контркультуры. Ученики младших и средних классов — вовсе не пустые сосуды. Это молодые личности с ярко выраженными взглядами и ценностями, которым нет места в нынешней школе, но которые могли бы занять

центральное положение в той, которую я пытаюсь описать. Какой удивительной общностью молодых индейцев они могли бы стать, если бы мы только осмелились позволить им взять на себя ответственность за создание такой школы — где они могли бы реализовать себя и свои ценности.

Эта школа не была бы игровой площадкой. И не стала бы обителью мягких, вежливых интеллектуалов, погружённых в доброжелательные размышления. Или, по крайней мере, не только этим. Это была бы школа критическая, школа конфликта, а не только гармонии.

И вот тут начинаются протесты. Некоторые скажут: это невозможно. Общество никогда не потерпит такую школу. Я сомневаюсь в подобной критике. Слово «общество» предполагает целостность. Кто — какой человек или хотя бы какая должностная функция — решит закрыть такое хорошее место, где можно быть и учиться? Тем более, что многие из тех, кто ныне принадлежит к контркультуре, давно окончили школу — и сделают всё, чтобы их дети не прошли через то же самое.

На вопросы, поставленные выше, не может быть теоретического ответа. Ответом может быть только попытка создать иную школу.

Глава 6 Мечта о школе

Мы почти подошли к концу. Возможно, некоторые читатели ожидают теперь разъяснений или краткого итога — сжатого обзора всей книги. Если так, их ждёт разочарование. Вместо этого я расскажу о месте, которое мне хорошо знакомо, затерянном в сельской глуши.

Где-то в Норвегии есть небольшая деревня, состоящая всего из нескольких домов. Здесь живут шестьдесят — семьдесят человек, объединённые в семь больших семей. Однако слово «*семья*» в данном случае означает нечто большее, чем принято. Некоторые живут здесь с супругами и детьми, а другие являются частью семьи просто потому, что разделяют с ней один дом, общую жизнь, радости и тяготы, и рассчитывают продолжать так же в будущем. В деревне есть немного сельского хозяйства и ремесленного производства. Днём жители работают и общаются, а вечерами заняты развлечениями, играми или тем, что можно назвать интеллектуальными занятиями: чтением, слушанием музыки, обсуждениями, иногда — театральными постановками. Вживаясь в чужой образ, человек узнаёт нечто новое о себе самом.

Каждый, кто впервые попадает за стол в этой деревне, неизменно теряется. Мне не раз доводилось привозить сюда студентов, и я знаю, о чём говорю. Мы путешествуем вместе и изучаем различные формы общественной жизни. Они не знают заранее, с чем столкнутся, — я понял, что обсуждать увиденное лучше уже после. В этом месте нас расселяют в семь домов, в каждом из которых живёт по десять-двенадцать человек, не считая гостей. Готовится ужин, накрывается стол. И всё это время мы, новички, отчаянно пытаемся навести в голове порядок, разложить всё по категориям, разобраться, кто есть кто.

Пройдут дни, прежде чем мы разберёмся, кто из жителей чем занимается, — но к тому моменту категории перестанут нас интересовать. Чуть более половины людей за столом официально считаются *людьми с ограниченными возможностями*. У некоторых есть и серьёзные психические заболевания. Но здесь это практически незаметно. Они живут в рамках системы, созданной под них. Устройство жизни в этом месте позволяет им взаимодействовать с *обычными* людьми и вести *обычную* жизнь.

Есть ещё один примечательный факт: здесь полно молодых людей. Официально это место зарегистрировано как *дом престарелых*, а значит, в обычных условиях его руководство должно бороться за то, чтобы пожилые люди не стремились уйти отсюда. Но в Видаросене — так называется эта деревня — всё наоборот: слишком много молодых людей хотят здесь жить, и приходится следить за тем, чтобы старожилы не чувствовали себя чужими в своём собственном доме. Прошлым летом сюда, помимо постоянных жителей, приехало ещё двадцать-тридцать молодых людей — работать, учиться, просто жить.

И, как и следовало ожидать, в этом потоке энергии возникло сообщество. Деятельность не утихала ни днём, ни ночью. А затем, сама собой, возникла школа. Разумеется, во время вечернего отдыха. Ведь слово *scholē* по-гречески означает досуг⁶⁴.

Для стороннего наблюдателя происходящее здесь выглядело ещё более удивительно. В нашем обществе люди, которые играют ключевую роль в этой истории, обычно рождаются в бедности, обречённые стать бременем, объектом жалости и стыда. Но в этом деревенском сообществе они становятся центральными фигурами в создании новой реальности. Их особенности требуют определённого устройства внешней среды, а чтобы они могли вести нормальную жизнь, само общество вокруг них должно быть устроено как сообщество.

И вот что поразительно: если нам удаётся создать общество, удобное для "особенных" людей, оно оказывается настолько хорошим и для "обычных", что последние начинают стремиться туда с не меньшей силой.

Человек с особыми потребностями лучше всего функционирует в обществе, которое привлекательно и для других. Вокруг него может вырасти хорошее общество⁶⁵. Хорошая школа тоже могла бы стать моделью, новатором. Её сообщество породило бы новые структуры. Эта школа будущего, выходящая за пределы нынешней, находилась бы не в отдельном здании, а в самом обществе — в месте, где дети и взрослые жили бы бок о бок, работая и отдыхая вместе.

Это была бы школа, где работа и досуг распределяются так же естественно, как воздух и свет. Это было бы общество, где мы используем свой избыточный достаток не для накопления, а для размышлений о том, как мы хотим жить. Свободные от угнетения, свободные направлять общество так, как нам кажется правильным. Моя мечта о школе — это мечта об обществе, которое научилось у своих школ настолько многому, что сама идея школы стала неактуальной. Она растворилась в самой жизни. Это способ существования, в котором дух сообщества, присущий хорошей школе, охватил всё общество, настолько, что исчезла необходимость в отдельных учебных заведениях, куда отправляют детей, пока их взрослые родственники занимаются "настоящей жизнью". Потребность в обучении останется. Потребность в передаче культурного наследия останется. Но обучение будет рождаться естественным образом, из желания и опыта тех, кто ищет знания, а не из формального требования соответствовать возрастной норме.

Моя мечта о школе — это мечта об обществе, которое даёт своим людям именно то, что должна давать хорошая школа.

А это может быть только хорошее общество.

Список литературы

- Баркер, Роджер Г.** 1968. *Экологическая психология: концепции и методы изучения среды человеческого поведения*. Стэнфорд, Калифорния: Издательство Стэнфордского университета.
- Баркер, Роджер Г., и Пол В. Гамп.** 1964. *Большая школа, малая школа: размер средней школы и поведение учеников*. Стэнфорд, Калифорния: Издательство Стэнфордского университета.
- Барто, Фредрик.** 1961. *Кочевники Южной Персии: племя Бассери Конфедерации Хамсе*. Осло: Университетское издательство.
- Бефринг, Эдвард.** 1971. *Учёба, профессия и мобильность. Исследование норвежских педагогов и студентов педагогики*. Осло: Университетское издательство.
- Боальт, Гуннар, и Торстен Хусен.** 1964. *Социология школы*. Стокгольм: Almqvist and Wiesel.
- Карлинг, Финн.** 1966а. *Решётки: пьеса*. Осло: Gyldendal Norsk Forlag.
- Карлинг, Финн.** 1966б. «Школа и безразличный человек». В *Являются ли гимназисты людьми?*, под ред. **Карла Хамбро**, 54–70. Осло: Рах.
- Кристи, Нильс.** 1968. «Длинноволосый стиль жизни». *Скандинавский журнал криминологии* 56:123–136.
- Кристи, Нильс.** 1969. «Встреча общества с детьми и молодёжью — общественная проблема или проблема молодёжи?» *Защита детей в Норвегии* 46:106–118.
- Кристи, Нильс.** 1970. «Адаптация к обществу или адаптация молодёжи?» *Скандинавский журнал криминологии* 58:5–15. Также опубликовано в *Норвежском педагогическом журнале* (1970): 301–312; *Защита детей в Норвегии* (1970): 193–204.
- Кристи, Нильс.** 1971. «Скандинавская криминология перед лицом 1970-х годов». *Скандинавские исследования в криминологии* 3:121–149.
- Дьюи, Дж.** 2000. *Школа и общество*. Чикаго: Издательство Чикагского университета.
- Докка, Ханс-Йорген.** 1967. *От народной школы к общеобразовательной школе. Исследования истории норвежской народной школы в XIX веке*. Осло: Университетское издательство.
- Докка, Ханс-Йорген.** 1971. «Двойной вызов симпозиуму». В *Типовой план: путь к деградации или становлению полноценного человека? Доклады и выступления на конференции Норвежской педагогической ассоциации в Рёрусе 1971 года*, 61–63. Осло: Университетское издательство.
- Айде, Ингрид.** 1962. «Некоторые проблемы социологии школы. Организационный анализ одной народной школы в Осло в 1959 году». Осло: Институт социологии и общественной географии.
- Энгель, Маргит.** 1971а. «Место для жизни людей с психическими отклонениями». В *Психиатрия на перепутье*, под ред. **Кристиана Аструпа, Ода Стеффена Дальгарда, Кьелла Нордейка и Пера Сундбю**, 66–77. Осло: Cappelen.
- Энгель, Маргит.** 1971б. «Человеческие отношения, отдых и общественная жизнь в деревне для взрослых с умственными отклонениями». Рукопись.
- Фрэйланд, Эгиль.** 1971. «Типовой план — политический документ». В *Типовой план: путь к деградации или становлению полноценного человека? Доклады и выступления на конференции Норвежской педагогической ассоциации в Рёрусе 1971 года*, 73–103. Осло: Университетское издательство.
- Харбо, Торстейн.** 1971. «Новый учебный план основной школы». В *Типовой план: путь к деградации или становлению полноценного человека? Доклады и выступления на конференции Норвежской педагогической ассоциации в Рёрусе 1971 года*, 41–59. Осло: Университетское издательство.

- Харгривз, Дэвид Х.** 1967. *Социальные отношения в средней школе*. Лондон: Routledge and Kegan Paul.
- Хем, Ларс.** 1971. *Экспериментальная гимназия. Исследование изменений*. Осло: Университетское издательство.
- Хоуманс, Джордж С.** 1951. *Человеческая группа*. Лондон: Routledge. Датское издание 1967 года, перевод **Флемминга Бальвига Ларсена** и **Яна Цихсена**.
- Иллич, Иван.** 1969а. «Выпускная речь в Университете Пуэрто-Рико». *New York Review*, 9 октября.
- Иллич, Иван.** 1969б. «Перехитрив „развитые“ страны». *New York Review*, 6 ноября.
- Линдбекк, Торе.** 1964. «Частота получения учёных степеней среди выпускников послевоенного времени». *Журнал социальных исследований* 5:132–146.
- Линдбекк, Торе.** 1968. «Образование». В *Норвежское общество*, под ред. **Натали Рогофф Рамсёй**. Осло: Gyldendal.
- Линдбекк, Торе.** 1971. «Новая школа в социологической перспективе». В *Типовой план: путь к деградации или становлению полноценного человека?* Доклады и выступления на конференции Норвежской педагогической ассоциации в Рёрусе 1971 года, 15–23. Осло: Университетское издательство.
- Mønsterplan for grunnskolen.* 1971. Временное издание. Осло.
- Масгроув, Фрэнк.** 1965. *Молодёжь и социальный порядок*. Введение **Альберта К. Коэна**. Блумингтон: Издательство Университета Индианы.
- Роззак, Теодор.** 1969. *Создание контркультуры: размышления о технократическом обществе и его молодёжной оппозиции*. Беркли: Издательство Калифорнийского университета.
- Сайкс, Грешем М.** 1958. *Общество заключённых: исследование тюрьмы строгого режима*. Принстон, Нью-Джерси: Издательство Принстонского университета.
- Тангеруд, Ханс.** 1971. «Норвежская школа в 1970-х годах. Какие цели мы поставили? Какую школу мы хотим?» В *Школа — продукт науки и техники*, 13–28. Осло: Университетское издательство.
- Табо, Роджер.** 1971. *Образование и изменения в деревенском сообществе: Мазьер-ан-Гатин, 1848–1914*. Перевод с французского **Питера Трегира**. Лондон.
- Торгерсен, Ульф.** 1972. *Социология профессий*. Осло: Университетское издательство.
- Весос, Тарьей.** 1934. *Большая игра*. Осло: Lydbokforlaget.
- Уакс, Мюррей Л., Розали Х. Уакс, и Роберт В. Дюмон мл.,** при участии **Розелин Холирок** и **Джеральда УанФезера.** 1964. *Формальное образование в американском индейском сообществе*. Стэнфорд, Калифорния: Издательство Стэнфордского университета.
- Янг, Майкл.** 1966. *Интеллектуалы как верховный класс. 1870–2033. О роли образования и равенства*. Послесловие **Торильд Скард**. Осло: Рах. Английское издание 1958 года.

Примечания:

- ¹ Докторская диссертация Нильса Кристи была опубликована в 1960 году: *Nils Christie, Unge norske lovovertredere [Молодые норвежские правонарушители] (Осло: Издательство Ослоского университета, 1960).*
- ² Хейдо Мёрк Ломелл, Видар Халворсен. «Нильс Кристи, 1928–2015» // *Журнал скандинавских исследований по криминологии и предупреждению преступности*. Т. 16, № 2, 2015. С. 144.
- ³ Нильс Кристи. «Конфликты как собственность» // *Британский журнал криминологии*. Т. 17, № 1, 1977. С. 2.
- ⁴ Кристи, «Конфликты как собственность», с. 1.
- ⁵ Кристи, «Конфликты как собственность», с. 8, 7.
- ⁶ Иллич, Иван. *Освобождение от школ*. Нью-Йорк: Harper and Row, 1971.
- ⁷ Во время своего пребывания на посту секретаря по вопросам образования в Рио-де-Жанейро бразильский педагог Пауло Фрейре привлёк местные сообщества к разработке рамок для функционирования их собственных школ (*escola cidadã*, «школа гражданина»), что стало наглядным примером реализации этой идеи на практике. Гадотти, Моасир, и Карлос Альберто Торрес. «Пауло Фрейре: образование для развития» // *Развитие и перемены (Development and Change)*, т. 40, № 6, 2009. С. 1255–1267.
- ⁸ В настоящее время растущая проблема избыточного населения — то есть стремительно увеличивающегося числа (образованных) взрослых, находящихся в поиске работы — указывает на то, что необходимость в иных, и, в духе Кристи, более общественно ориентированных способах вовлечения членов общества в активную деятельность заслуживает внимания не только в отношении молодёжи, но и применительно к более старшим поколениям. Срничек, Ник, и Алекс Уильямс. *Изобретая будущее*. Лондон: Verso, 2016.
- ⁹ Для читателей, заинтересованных в дальнейшем изучении этих взаимосвязей, мы рекомендуем классическое исследование Пьера Бурдьё и Жан-Клода Пассерона *Воспроизводство в образовании, обществе и культуре* (Лондон: Sage, 1977).
Библиографическая ссылка на русском:
Бурдьё, Пьер, и Жан-Клод Пассерон. *Воспроизводство в образовании, обществе и культуре*. Лондон: Sage, 1977.
- ¹⁰ Школы Кампхилл — это международное движение негосударственных учебных заведений, работающих с детьми и молодёжью с нарушениями развития.
Более подробную информацию о движении Кампхилл — или, как описывает в своём эссе Джудит Суисса, чтобы организовать визит в одну из его общин — можно найти на сайте: www.camphillschool.org.
- ¹¹ Фрейре, Пауло. *Педагогика угнетённых*. Лондон: Continuum, 1970.
- ¹² Боулз, Самуэль, и Герберт Гинтис. *Школьное образование в капиталистической Америке*. Нью-Йорк: Basic Books, 1976.
- ¹³ «Интервью с Бетси ДеВос, реформатором». *Philanthropy*, весна 2013.
Доступ: <https://www.philanthropyroundtable.org/philanthropy-magazine/article/spring-2013-interview-with-betsy-devos-the-reformer>
- ¹⁴ Масшелайн, Ян, и Мартен Симонс. *В защиту школы: вопрос общественного значения*. Лёвен: Education, Culture and Society Publishers, 2014. С. 17.
- ¹⁵ Две классические работы, лежащие в основе этих позиций, соответственно: американского учёного Аллана Блума — *Закрытие американского сознания* (Нью-Йорк: Simon and Schuster, 1987), и французского философа Жака Рансьера — *Невежественный учитель: пять уроков интеллектуального освобождения* (Стэнфорд, Калифорния: Stanford University Press, 1991).
- ¹⁶ Широкое продвижение идей **выбора** и **оценки эффективности** в глобальной образовательной политике является ярким примером того, как ориентированные на результативность подходы зачастую приводят к **обратному эффекту** — усиливая школьную сегрегацию, социальный контроль и не обеспечивая реального улучшения академических показателей.
Обзор этих политик и их последствий — в контексте США и Великобритании соответственно — см. в следующих работах:
Меган Эрикссон, *Классовая война* (Лондон: Verso, 2015);
Стивен Болл, *Глобальное образование Inc.: новые политические сети и неолиберальное воображаемое* (Лондон: Routledge, 2012).
- ¹⁷ Герт Бьеста, *Хорошее образование в эпоху измерений: этика, политика, демократия* (Лондон: Routledge, 2010), с. 2.

См. также: **Стен Неппер Ларсен**, «Слепота в видении: философская критика парадигмы видимого обучения в образовании», *Education Sciences*, т. 9, № 1 (2019): с. 1–12.

¹⁷ В своём фильме *Demain* (2015) французские режиссёры Мелани Лоран и Сириль Дион документируют ряд инициатив, в рамках которых люди выстраивают более устойчивые отношения со своей окружающей средой, призывая сообщества активнее участвовать в повышении качества и развитии различных общественных служб.

Глава 1

¹⁸ Все ссылки будут приводиться в таком формате. Полный список литературы представлен в конце книги.

¹⁹ **Примечание редакторов:** Хотя Кристи прямо об этом не говорит, скорее всего, он имеет в виду главу 3.

²⁰ **Примечание редакторов:** В этом фрагменте Кристи смешивает образы из истории территорий Дакоты XIX века с условиями, существовавшими на резервациях народа лакота в 1960-х годах. Хотя как Сидящий Бык (1831–1891), так и Джеральд Уан Фезер (1938–2014) связаны с резервацией сиу в Южной Дакоте, принципиально различные политические контексты их жизней в этом описании несколько размываются. В целом, при прочтении данного фрагмента важно учитывать, что Кристи ссылается на период в резервации Пайн-Ридж, описанный Ваксом и его коллегами в 1960-х годах.

²¹ **Примечание редакторов:** На протяжении всей главы Кристи использует норвежское слово *Indianerne* («индейцы») в отношении коренного населения резервации Пайн-Ридж. В данном тексте будут использоваться термины «**коренные американцы**» или «**народ сиу**».

²² **Примечание редакторов:** Для читателей, заинтересованных в изучении темы культурной депривации, как она обсуждалась во времена, когда писал Кристи, полезными могут стать следующие работы: *Учёба ради работы* Пола Уиллиса (1977), *Класс, коды и контроль* Бэзила Бернстайна (1971), а также отдельные разделы из *Проклятых этой земли* Франца Фанона (1961), где даётся содержательный анализ проблемных взаимоотношений между доминирующей культурой и процессами воспитания в различных контекстах.

²³ **Примечание редакторов:** В период проведения исследования Харгривза школы в Англии функционировали в рамках жёстко меритократической системы, основанной на Законе Батлера 1944 года (также известном как Закон об образовании 1944 года). В целом, система предполагала распределение учащихся по трём типам средних школ в зависимости от результатов выпускного экзамена начальной школы (так называемого «экзамена в одиннадцать лет» — eleven-plus). Однако отдельные округа, такие как Ламли, имели определённую автономию в разработке собственной образовательной структуры. Во введении к книге, на которую ссылается Кристи, Харгривз объясняет политику Совета округа Ламли в отношении средних школ, что даёт важный контекст для ситуации Эдриана и Клинта: В школе Ламли ученики распределяются по потокам в зависимости от способностей и успеваемости. При поступлении они не проходят отдельного тестирования для распределения по уровням. Директор распределяет мальчиков по пяти потокам на основании их результатов экзамена eleven-plus. Если два ученика с одинаковыми результатами оказываются на границе между двумя потоками, тот, у кого более положительная характеристика из начальной школы, попадает в более высокий поток. Школу «подпитывают» шесть начальных школ, расположенных поблизости, и вновь поступившие распределяются на пять потоков — от А до Е, причём в самый низкий поток (Е) попадают мальчики, которых считают отстающими или умственно отсталыми (Hargreaves 1967, с. 2).

²⁴ **Примечание редакторов:** Здесь Кристи прибегает к игре слов, чтобы подчеркнуть два аспекта: положение, в котором оказываются ученики, является одновременно **внешним** (*ytre*) и **крайним** (*ytterliggående*).

Глава 2

²⁵ Тем не менее, между ними есть и важные различия. Некоторые из них я рассмотрел в контексте криминологии в работе Кристи (1971).

²⁶ Часть материала, представленного в этой главе, заимствована из трёх статей, которые я написал за последние три года, посвящённых молодёжи. Ссылки на эти статьи приведены в списке литературы (Кристи 1968, 1969, 1970).

²⁷ **Примечание редакторов:** Рассказ Кристи о норвежской семье, переехавшей в город, — и, как следствие, о снижении «полезности» детей — отсылает к теме **контекстного обучения**, наиболее чётко сформулированной, пожалуй, в работах Джона Дьюи. Так, в книге *Школа и общество* Дьюи пишет: «Мы не можем упускать из виду важность тесного и непосредственного знакомства с природой, с реальными вещами и материалами, с самим процессом их обработки, а также с пониманием их

социальной необходимости и пользы».

Дж. Дьюи, *Школа и общество* (Чикаго: University of Chicago Press, 2000), с. 8.

Глава 3

²⁸ **Примечание редакторов:** Ср. раздел «Место, где можно быть» в главе 5.

²⁹ **Примечание редакторов:** Докка (1913–1999) — норвежский учёный, работавший в Университете Осло с 1955 по 1980 год. Помимо докторской диссертации, на которую здесь ссылается Кристи, Докка написал несколько книг, среди которых Реформы в норвежской школе: 1950-е — 1980 год (*Reformarbeid i norsk skole: 1950-årene—1980*, 1981) и 250 лет школы: норвежская народная школа, начальная школа, обязательная школа 1739–1989 (*En skole gjennom 250 år: den norske allmueskole, folkeskole, grunnskole 1739–1989*, 1988).

³⁰ **Примечание редакторов:** **Норвежский риксдалер** — разновидность валюты, использовавшаяся в Норвегии в период с 1816 по 1878 год.

³¹ **Примечание редакторов:** Ховдхауген (1908–1996) был норвежским политиком, фермером и учителем государственной школы. В 1946–1949 годах он занимал должность генерального секретаря Партии фермеров, а также входил в такие советы, как Норвежский языковой совет и Совет Норвежского радиовещания. Он написал восемнадцать книг на широкий круг тем, включая иммиграцию в США, вопросы культурной и локальной истории, а также сельское хозяйство. Ховдхауген покинул состав Нобелевского комитета после присуждения Нобелевской премии мира Генри Киссинджеру (р. 1923) и Ле Дык Тхо (1911–1990) в 1973 году.

До отмены данной системы в 2009 году норвежский парламент состоял из двух взаимодополняющих подразделений — Одельстинга и Лагтинга. Одельстинг рассматривал все законопроекты, прежде чем направить их в Лагтинг. В определённой степени эта структура напоминала современное разделение полномочий между Палатой представителей и Сенатом в Конгрессе США.

³² **Примечание редакторов:** Ундхейм (1905–1988) был норвежским политиком и членом парламента от Партии Центра в 1961–1969 годах. С 1947 по 1972 год он занимал должность директора средней школы Ругаланна.

³³ **Примечание редакторов:** Дюринг (1916–1975) был норвежским политиком, участником Движения Сопротивления во время Второй мировой войны, а также руководил обороной района Ларвик в составе Норвежской народной гвардии в 1948–1955 годах. С 1965 по 1973 год он был членом парламента от Партии Центра.

³⁴ **Примечание редакторов:** Хови (1905–1980) был норвежским политиком, фермером и членом парламента от Рабочей партии в 1961–1973 годах. С 1965 по 1969 год он входил в состав Постоянного комитета по вопросам образования и церковных дел (*Kirke- og undervisningskomitéen*).

³⁵ **Примечание редакторов:** Линдбекк (1933–2017) был норвежским профессором социологии в Университете Тронхейма (ныне — Норвежский университет естественных и технических наук), начиная с 1969 года. Он также был политически активным членом Консервативной партии. Среди его публикаций — *Образовательные системы и процесс достижения результатов* (1987) и *Образовательные реформы и их результаты* (2001).

³⁶ **Примечание редакторов:** Кристи, по-видимому, ошибается в указании года публикации книги Янга. Правильный год — 1958, а не 1966.

Майкл Янг (1915–2002) был британским социологом, писателем, общественным активистом и политиком от Лейбористской партии. Именно он ввёл в оборот термин «меритократия», основал Институт общественных исследований (в 2005 году преобразованный в Фонд Янга), а также принимал участие в создании таких учреждений, как Открытый университет, Национальный совет потребителей, Национальный колледж дополнительного образования и Открытый колледж искусств.

³⁷ См. общий обзор в: Линдбекк, 1968.

³⁸ Ср. Линдбекк, 1964, особенно таблицы 5a–5b.

³⁹ Это, по-видимому, является одной из ключевых идей для Иллича (1969a) и круга педагогов, которых он собрал в Куэрनावеке, Мексика.

⁴⁰ **Примечание редакторов:** Более современное исследование этих взаимосвязей представлено в книге А. Вулф *Имеет ли образование значение? Мифы об образовании и экономическом росте* (Лондон: Penguin Books, 2003).

⁴¹ **Примечание редакторов:** Под Университетской библиотекой здесь имеется в виду нынешняя **Королевская библиотека Дании**, которая до 1930 года входила в состав Копенгагенского университета, а затем была передана в ведение Министерства образования.

⁴² **Примечание редакторов:** Эта тенденция, по-видимому, сохраняется и поныне. Согласно статье Р. ван Нурдена «Глобальный научный объём удваивается каждые девять лет», опубликованной в *Nature* 7 мая 2014 года, мировое научное производство удваивается каждые девять лет.

<http://blogs.nature.com/news/2014/05/global-scientific-output-doublesevery-nine-years.html>

⁴³ **Примечание редакторов:** Как ясно видно из его трудов по восстановительному правосудию и социальной несправедливости, скептическое отношение Кристи к «открытой школе» не следует трактовать в духе некоторых консервативных педагогов и политиков — то есть как призыв к введению единой национальной учебной программы. Напротив, предложенное Кристи понятие «обзора» (overview) следует понимать как призыв к тому, чтобы педагоги развивали школьную деятельность, поддерживающую культурное, языковое и демографическое разнообразие, отвергая натурализацию доминирующих взглядов в учебных программах и школьной жизни.

«Запечатать пузырь» — это не значит создать один и тот же пузырь повсюду, а, скорее, означает практику, основанную на признании ценности и суверенности множества культурных пространств.

С более современными исследованиями, посвящёнными этим практикам признания и культурной устойчивости, можно ознакомиться в следующих работах:

Л. Делпит, *Дети других людей: культурный конфликт в классе* (Нью-Йорк: New Press, 2006);

под ред. Д. Париса и Х. С. Алима, *Педагогика культурной устойчивости: обучение и преподавание во имя справедливости в меняющемся мире* (Нью-Йорк: Teachers College Press, 2014).

Глава 4

⁴⁴ **Примечание редакторов:** Анденес (1923–1975) — известный норвежский юрист, издатель и член парламента от Норвежской рабочей партии.

⁴⁵ Я безоговорочно согласен с Эгилом Фрейландом (1971, с. 80), который в яркой статье пишет, что Национальный комитет по учебным программам стремится создать «школу, которую можно описать как систему по производству заранее ранжированных и запечатанных по качеству учеников, готовых быть направленными на те позиции в обществе, где они смогут наилучшим образом послужить валовому национальному продукту».

Комитет, по мнению Фрейланда, **отдаёт приоритет производственным ценностям, а не ценностям личности**, создавая систему, в которой учеников ценят за их взаимозаменяемость, а не за их собственную внутреннюю ценность (*egenverdi*).

«Комитет предпочёл проигнорировать сомнительную обязанность школы — отбирать и ранжировать учеников по их способностям. Таким образом, мы по-прежнему имеем образовательную систему, основанную на отборе — или, как выразился Ханс Тангеруд, "сепаратор-школу для всех"» (Фрейланд 1971, с. 79).

⁴⁶ **Примечание редакторов:** Кристи подробнее раскрывает эту мысль — а также общую природу и последствия предметно-ориентированной школы — в главе 5.

⁴⁷ **Примечание редакторов:** Так называемый **Комитет Стеена** получил своё название по имени его председателя — норвежского политика Рейульфа Стеена (1933–2014). Среди прочего, Стеен занимал множество политических постов, в том числе был вице-президентом Социалистического интернационала в 1978–1983 годах.

⁴⁸ **Примечание редакторов:** Харбо (1927–) был профессором педагогики в Университете Тронхейма с 1971 по 1982 год, а затем в Университете Осло с 1983 по 1997 год. Он является автором книги *Введение в дидактику* (*Innføring i didaktikk*, 1966), а также соавтором работы *Борьба за национальные стандарты: язык и суть* (*Kampen om Mønsterplanen: språk og sak*, 1982) совместно с Р. Мире и П. Сольбергом.

⁴⁹ **Примечание редакторов:** Хоманс (1910–1989) был американским социологом. Он является основателем **теории социального обмена** и автором таких работ, как *Человеческая группа* (*The Human Group*, 1951), в которой анализ Хилтауна представлен в главе 13, и *Социальное поведение: его элементарные формы* (*Social Behavior: Its Elementary Forms*, 1961).

⁵⁰ **Примечание редакторов:** Кристи подробнее раскрывает эту мысль и приводит соответствующий пример в разделе «Место, где можно быть» главы 5.

⁵¹ **Примечание редакторов:** Под **АВС** имеются в виду книги для начинающих читателей (буквари).

⁵² **Примечание редакторов:** Ссылки **L** и **R** обозначают, соответственно: **L** — *Lov*, что означает «закон», и **R** — *Reglement og instrukser for grunnskolen*, то есть «правила и инструкции для начальной и основной школы».

⁵³ **Примечание редакторов:** Ябэк (1814–1894) был норвежским фермером и политиком. Он основал Либеральную партию Норвегии и на протяжении своей долгой парламентской карьеры выступал сторонником экономического либерализма и передачи полномочий от центральной власти к местным учреждениям.

Глава 5

⁵⁴ Докка (1967) описывает это как характерное для школьных учителей, тогда как Эдвард Бефринг (1971) показывает, что во многом то же самое справедливо и для педагогов с университетским образованием.

⁵⁵ **Примечание редакторов:** Особенно в конце 1960-х годов во многих странах Запада начали появляться новые школы с открытым планом классов, предлагающие альтернативные образовательные пространства. Обзор изменений в архитектуре школьных зданий за последнее столетие см. в книге Т. Хилле *Современные школы: сто лет проектирования для образования* (Хобокен, Нью-Джерси: Wiley, 2011).

⁵⁶ В рамках крупных и плотных бюрократических структур нередко возникают частные и изолированные решения, такие как Национальный совет по инновациям в образовании, Молодёжное управление Осло или новые образовательные центры, которые начинают появляться. В подобных случаях бюрократ получает значительно большую свободу в принятии решений, чем это обычно возможно внутри бюрократической системы. Эта расширенная свобода ведёт к быстрому росту.

Но уже в этом росте таится начало конца: развитие этих частных и изолированных решений — часто создаваемых как «зоны для вдоха» внутри системы — со временем формирует собственную бюрократию. Увеличение масштабов означает, что принимаемые решения начинают иметь последствия, выходящие за рамки реальных полномочий бюрократов, за пределы параметров этих «зон вдоха». В результате этого усиленного влияния в других частях системы начинают формироваться противодействующие силы, и свобода принятия решений начинает разрушаться в тот момент, когда созданные «зоны вдоха» становятся заметны для остальных.

Предположительно, тогда появятся новые «зоны вдоха» в других местах. Было бы даже желательно, чтобы такие локальные зоны вообще не возникали — чтобы вся система в целом была вынуждена измениться фундаментально и необратимо.

⁵⁷ Министерство образования и научных исследований, пресс-релиз № 31, август 1971 года.

Здесь Министерство, по-видимому, намекает на реформы, которые ещё не были включены в Руководящие учебные планы:

«Как можно скорее министерство будет стремиться к отмене выпускного экзамена в начальной школе.» Это не обязательно означает, что экзамены и/или стандартизированные тесты будут полностью упразднены, но может указывать на намерение двигаться в этом направлении.

Кроме того, в пресс-релизе отмечается:

«Министерство считает, что знание немецкого языка не должно более быть обязательным требованием для поступления в старшую школу.» Что-то важное может произойти.

⁵⁸ Резкую критику многих из этих аспектов см. у Тангеруда (1971).

⁵⁹ **Примечание редакторов:** В последние годы идея вовлечения учащихся в садоводство, сельскохозяйственные процессы и приготовление пищи получила всё большее внимание. Особенно заметным стало сотрудничество Алисы Уотерс со средней школой Кинг в Беркли, Калифорния — проект, известный как *Съедобный школьный двор* (*Edible Schoolyard Project*). Он привлёк внимание к образовательной и практической ценности создания **функционирующих учебных садов** на территории школ. См.: <https://edibleschoolyard.org/about>.

⁶⁰ Это не только само собой разумеется, но и хорошо исследовано. Роджер Баркер и Пол Гамп — **первые пионеры в этой области**. Основываясь на чрезвычайно подробных наблюдениях за поведением обычных школьников как в малых, так и в крупных школах, они показывают, что **малые школы в большей степени вынуждают учеников участвовать во внеучебной деятельности**. Причём учащиеся из таких малых школ не только **чаще участвуют** в подобных ситуациях, но и делают это **более активно, беря на себя больше ответственности** (см. Barker and Gump 1964; Barker 1968).

⁶¹ **Примечание редакторов:** Ср. подраздел «А как же учителя?» в данной главе.

⁶² **Примечание редакторов:** Ср. раздел «Место для учёбы» в данной главе.

⁶³ Безусловно, **Постоянный комитет по вопросам образования и церковных дел** (Рекомендации Одельстингу XLV, 1968–1969, с. 8) подчёркивает, что «*начальная и основная школа в целом должны основываться на христианских этических ценностях*». Однако с приходом современной **предметно-ориентированной школы** выполнение этого требования, разумеется, стало невозможным.

Глава 6

⁶⁴ **Примечание редакторов:** Здесь Кристи ссылается на греческое слово *scholē* (σχολή). Более современное осмысление школы как формы **досуга** или **свободного времени** можно найти в книге Я. Масшелайна и М. Симонса *В защиту школы: вопрос общественного значения* (Лёвен: Education, Culture and Society Publishers, 2013).

⁶⁵ Описание Видасосена см. у Энгеля (1971а).