

2

Що знають і чого не можуть застосувати політики

Незадовго після початку другої світової війни фізик-емігрант Лео Сцилард усвідомив військово-політичний підтекст і значення нещодавно проведених експериментів, які показали, що завдяки розщепленню атома вивільняється гігантська енергія. Отож атомна бомба цілком може стати реальністю. Про ці експерименти було відомо всій міжнародній спільноті фізиків, тому німецькі науковці могли забезпечити Гітлера зброєю, яка гарантувала б йому перемогу, хоча на той час уже видавалося, що його не зупинити. Сцилард доклав максимальних зусиль, намагаючись передати інформацію президентові Рузвельту, щоби той затвердив тривалий і недешевий проєкт конструювання бомби у США раніше від німців. Саме Сцилард переконав Альберта Айнштайна написати листа президентові й пояснити, чому країна повинна якнайшвидше скористатися новим знанням. Президент почав діяти. Рузвельт не був фізиком, тому не міг оцінити, наскільки добре продумані експерименти і чи обґрунтовані та правильні їхні висновки й підтекст. Однак він усвідомлював дві речі: по-перше, над країною нависла смертельна загроза; по-друге, якщо видатний фізик світу засвідчує чинність та значення наукових експериментів, то варто сприйняти їх серйозно. Айнштайн не говорив, що *могло би* статися, *якби* атом розщепили, він казав, що атом розщепили, тобто теорія стала практичною дійсністю.

Суть цієї історії полягає в тому, що лише президент міг ужити відповідних заходів. Із цього, звісно ж, не випливає, що будь-якому в кабінеті президента Білого Дому вистачило розуму і відваги, щоб ухвалити таке рішення. Рузвельт раніше, ніж інші

політики, чітко усвідомив загрозу німецького нацизму. Його і справді звинувачували у прагненні змусити країну стати на чийсь бік ще до того, як офіційно вибухнула війна. Безсумнівно, Рузвельт учинив правильно, взявши на себе відповідальність і змусивши людей опиратися наслідкам перемоги Німеччини. Він знав, що настане день зведення поррахунків, і якщо ховати голови в пісок, то можна врешті-решт залишитися безголовими.

Ми не очікуємо, що президенти досконало розумітимуть усі важливі проблеми, з якими вони повинні впоратися ліпше ніж Рузвельт розумів, як розщеплюють атом. Однак такі очікуємо від них, як і належить, двох речей. По-перше, президентові потрібно було докласти якнайсерйозніших зусиль, щоб оцінити, чим обернеться для суспільства відсутність радикальних заходів боротьби з проблемою, адже не всі проблеми однакові за рівнем важливості та наслідками для суспільства. По-друге, ми очікуємо, що президент поінформує нас, якщо заходи, вжиті, щоб вирішити найсерйозніші проблеми, будуть неефективними, не дають результатів тепер і надалі будуть безрезультатними – і пояснить чому. Ми прагнемо отримати відповідь на запитання “чому”, на підставі якої люди зможуть оцінити, чи можна вирішити заплутану проблему за допомогою нових ініціатив. Президенти – це і послідовники, і провідники. Вони повинні інтуїтивно вгадувати почуття і думки людей, намагаючись стимулювати, поглибити їхні знання та поглибити розуміння. Президенти, які є передусім чийсь послідовниками, здебільшого відіграють таку роль у суспільстві, як примітки – у книжках з історії. Президентам, які є провідниками, важче перебувати на посаді, позаяк вони хоча й можуть вгадувати думки та почуття людей і поважати їх, однак все ж намагаються прокласти мости між теперішнім становищем, і тим, до чого, на думку президента, потрібно прямувати. Такі провідники і теоретично, і практично перебувають в однаковій ситуації з учителем, який розуміє, що продуктивне навчання – це така ситуація, в якій учитель-лідер справді розуміє, що знають, думають і відчувають учні – їхнє ставлення, досвід, сподівання, оточення (суспільство, сусіди), і намагається допомогти їм зрозуміти себе, їхній світ та інших людей.

Порівнювання президентів з учителями може видаватися цілковито неправильним, однак лише за умови, якщо ви розглядаєте

людей крізь призму штампів та категорій, а не їхніх щоденних практичних засобів та цілей. Учитель є чи повинен бути і послідовником, і провідником. Він, як і президент, бере на себе обов'язки уважно ставитися до думки учнів. Це не означає, що їх потрібно трактувати як порожні чи несформовані організми без жодного досвіду, який стосується суті та процесу навчання. Це не означає, що від них із першого ж дня потрібно вимагати засвоєння та наперед визначеного, розпланованого за календарем матеріялу та відповідних пізнавальних здібностей. Адже це свідчило би про те, що не існує жодних мостів чи потреби будувати їх між бажаними знаннями з одного боку і досвідом, сподіваннями, інтересами, запитаннями, позицією та мотивацією учнів з іншого. Будівництво такого мосту передбачає те, що мала на увазі британська вчителька у *Король і я*, коли окреслювала тайським учням своє завдання – “пізнати вас, дізнатися все про вас”. Вона говорила це не з позиції соціального працівника, націленого на те, щоб отримати вичерпну історію життя, а радше, як учитель, який знає, що, перш ніж починати “набивати їх”, висловлюючись на освітньому жаргоні, треба якомога більше дізнатися про них. Вона спостерігала, щоб виконати своє зобов'язання як керівника. Потрібно збудувати міст не для одностороннього, а для добровільного двостороннього руху. “Спорудження моста” у класі не означає випускати, хоча й із добрими намірами, інформаційні кулі від учителя до учня, неправильно припускаючи, що інформацію ефективно засвоять і вона стане джерелом мотивації для подальшого навчання.

По суті, все, що я кажу, давно відоме президентові та іншим високим посадовцям. Вони вже звикли намагатися визначати думки, почуття та очікування своїх виборців. Окремі з цих чиновників, чи навіть більшість їх, прагнуть знайти таку інформацію, яка би сподобалася виборцям, щоб не сваритися з ними попри те, що вони не розуміють усієї складності питань. Такі службовці просто йдуть за своїми виборцями; вони не намагаються вести їх, розширювати чи змінювати їхній світогляд, тобто не беруться за важке і небезпечне завдання “спорудження моста”. Значно менше службовців мають відвагу й бажання вести та керувати, замість того, щоби пасивно чи бездумно стежити за кимось.

Усі опитування громадської думки, як і всі добре поінформовані люди прогнозували на президентських виборах 1948 року

Томасові Д'юї легку перемогу над Гаррі Труменом, який дотримувався позиції Франкліна Рузвельта – позиції, яку вважали радикальною з погляду економіки та громадянських прав. І справді, заголовок великими літерами в позачерговому випуску *Chicago Tribune* у ніч виборів ще до закриття виборчих дільниць проголошував перемогу Д'юї. Експерти не зважили на те, що мільйони виборців ще зберігали яскраві спогади про Велику депресію, про підприємницькі кола та фабричні спільноти, для яких профспілки були прокляттям; про расові сутички, заворушення тощо. Трумен уважав, що знає, в якій ситуації люди і чого вони прагнуть. Саме Трумен зробив один із найвідважніших учинків цього століття, хоча знав: принаймні на деякий час його змішають із болотом, але накінець таки похвалять. Так і сталося. Він звільнив із посади генерала Мак-Артура, який своєю поведінкою піддав сумніву потребу громадського контролю над армією.

Суть полягає в тому, що політики знають – їм потрібно починати з теперішнього становища виборців. Вони можуть помилятися і стосовно засобів, які використовують, і стосовно висновків, які роблять, однак вони знають, звідки потрібно починати. Знають, що не можуть, не зобов'язані сприймати виборців, якими вони є, особливо якщо мають бажання стати такими провідниками, які намагаються розширити та змінити перспективи для виборців.

Найчастіший та найоб'єктивніший показник важливості, яку посадові особи надають зондуванню думок, почуттів, цінностей та сподівань виборців, – це стрімке, метеороподібне зростання кількості опитувань та фокусних груп. Що вищі ставки й ресурси, то частіше вдаються до такого методу. У цьому є і добрі, і погані моменти. Позитивні моменти пов'язані з переконанням політика, що йому треба знати помисли людей, їхню реакцію на шквал повідомлень, їхню можливу реакцію на ініціативу кандидата. Це гарна новина, бо вона ілюструє і підтверджує важливу ознаку продуктивного навчання: перш ніж вести (або когось навчати), перш ніж припускати, що “міст” між вами та іншими вже існує, ви повинні знати, звідки прямують оті інші. Єдине, що можна сприймати як належне: якщо ви проігноруєте це, оминете це увагою, попереду на вас, мабуть, чекатимуть проблеми. Погана ж новина полягає в тому, що надто часто опитування та фокусні групи – це короткі одноразові ініціативи, не

пов'язані зі самими людьми: у них немає ні діалогу, ані “спорудження мостів”, ані взаємного навчання. Їх використовують здебільшого з однією метою – неодмінно перемогти на виборах.

Яке значення має все це для вчителя початкової школи, який проводить із однією групою дітей більшу частину дня впродовж всього року? Чи маємо ми право вважати, що в учитель має змогу дізнатися, звідки походять його учні? Або ж що він хоче скористатися цією нагодою? І так, і ні. Дозвольте розповісти про це на основі власного досвіду та дослідження.

Десять років тому я почав заглиблюватися в освітні справи, переглядаючи свої шкільні роки. До такого перегляду мене стимулювали дві причини. Насамперед я відвідував величезну кількість занять і дійшов висновку, що в центрі уваги не учні, а вчитель. Усім, що відбувається, керує вчитель. Поспішу додати: це не означає, що класи були схожими на казарми. Деякі – так, однак переважно атмосфера була вільною і дружньою, хоча ж беззаперечно зосереджувалося навколо вчителя: вчитель виконував законодавчі, виконавчі та судові функції, і хоч би яка була дискусія, він був її зачинателем, керівником та контролером. Вчителі ставили запитання, учні на них відповідали. Якщо учень не міг відповісти на запитання чи відповідав неправильно, учитель викликав когось іншого. Я побачив у пом'якшеній формі те, що описав Джон Д'юї у своєму президентському зверненні до Американської психологічної асоціації 1899 року.

Другою причиною, яка спонукала мене переглянути свої шкільні роки, стала травматична подія, що відбулася першого ж дня, коли у нас почали викладати геометрію. Подія, яку я ніколи не забував, негативно відбилася на моєму ставленні до математики та на знаннях із цього предмета. У якийсь момент того уроку вчитель підійшов до дошки, намалював дві з'єднані лінії і сказав: “Це тупий кут”, а далі почав малювати інші типи кутів. Я запанікував. Що означає “тупий”? Звідки взялося таке слово? Що робити із тим “тупим кутом”? Чому цей курс називається геометрією? Чи я єдиний у класі захвилювався? Ні, як я пізніше дізнався, інші також збентежилися і заплуталися, *проте нікому не могло спасти на думку вголос висловити вчителю думки, що обсіли нас. Довелось діяти так, начебто все зрозуміло.* Доводилося вдавати зацікавлених і розумних.

Нам не хотілось здаватися дурниками, ніхто не хотів, щоб його сприймали як відсталого.

Із групою колег я провів дослідження: асистенти просиділи на заняттях упродовж кількох перших тижнів навчання¹. Їхнє завдання полягало в тому, щоб описувати всі приклади, які стосуються устрою класу: правила, що керують поведінкою та зобов'язаннями всіх учасників уроку – як з'являється правило, хто бере участь у його створенні і скільки часу на це йде. Спостерігачам не було важко, оскільки правила підлягали обговоренню. Правила запроваджував учитель або зразу в готовій формі або ж придумував їх у разі потреби. У жодному класі учні не брали участі у формулюванні правил і не сумнівалися у правилі вчителя. Ці спостереження важко зрозуміти, не беручи до уваги таких окремих чи й усіх тверджень:

- Учням байдуже, якими правилами керуватися і хто їх установлює. (Більшість учителів були батьками, тож вони знають ліпше!).

- Учні погано розуміють або взагалі не розуміють усієї складності співвідношення між правилами та керівництвом, з одного боку, й поняттями справедливості та чесності з іншого. Отож намагатися якось залучити їх до керування щонайменше не рекомендується, оскільки це марна трата часу.

- Учні ходять до школи для того, щоб вивчати предмети і набувати відповідних навичок. У них можуть бути запитання та деякі емоції щодо причин вивчення предметів, однак це не підстава для того, щоб витрачати цінний час на їх осмислення. Колись у майбутньому вони зрозуміють і погодяться, що вчитель знав ліпше.

- Школа спрямована на інтелектуально-освітній, а не на розвиток; можна досягти першого, не заглибившись у проблеми другого.

- Учитель виконує головну роль. Він не психолог, не соціальний працівник, не терапевт, і, тим паче, не батько чи мати своїх учнів. Звичайно, учні дуже різні, коли йдеться про особисте, однак виявляти й розглядати такі особисті моменти вчитель не зобов'язаний, до того ж йому бракує часу, щоби серйозно сприймати кожную особистість.

¹Про результати дослідження повідомлялося 1971 року в першому випуску *Культура шкіл та проблема зміни* (1982). 1996 року мене попросили переглянути цю книжку і додати декілька розділів про те, чи змінилася і як змінилася ситуація у класах. Подекуди ситуація змінилася, але не дуже, а щодо серйозного сприйняття умов продуктивного навчання, то тут зміни мінімальні.

- Ставлення, яке виробляється в дітей у початковій школі до навчання, предметів, правил, учителів та шкіл, позитивно вплине на їхній досвід у школі другого ступеня та середній школі, навіть попри те, що ці школи більші, ніж початкові, й мають менший акцент на особистості.

Якби президенти чи будь-які інші виборні посадовці дотримувалися правильної позиції стосовно своїх виборців, то вони не довго протрималися б на посаді. Пишу ці слова на початках президентської кампанії 1996 року. Якщо й існує щось таке, що обидва кандидати визнають і з приводу чого хвилюються, то це те, що люди загалом сприймають Вашингтон із недовірою, цинізмом та гнівом. Використання слова “штопор” значно почастишало. Я не ставлю завдання обговорити реакцію та ставлення обох кандидатів, однак маю намір наголосити на їхніх намаганнях пояснити, що спричинило такі думки та почуття людей. Кандидати хочуть і вести за собою, і слідувати, особливо коли чують саркастичне зауваження: “Клінтон не заслуговує на переобрання, а Доул не заслуговує на перемогу”.

Зо два десятиріччя після другої світової війни рух за здійснення реформи освіти мав значну громадську підтримку, зокрема фінансову. Зараз усе інакше. Чимало людей махнуло рукою на реформаторський рух, а дехто був би не проти побачити крах такої форми державної освіти, яку ми знаємо. Люди бачать, що система державних шкіл складна, заплутана і неефективна, до того ж освітяни служать самі собі. У них немає фантазії. Їх також дивує, чому стільки учнів вважає навчання нудним та нецікавим. Готових пояснень переважно немає, проте у відповідь на пропозиції так званих експертів, обраних посадовців та типових представників загалу вони не можуть випромінювати надію та ентузіазм. Не могу і я, хоча б з однієї причини: ніхто з них не говорить про класи і про те, чи містять вони якісь риси продуктивного навчання. Посадовці закликають до підвищення стандартів, вимог до учнів, застосування техніки, а також виключення учнів, які не відповідають вимогам. Такі зміни виправили б усе неправильно у цій системі. Проте існують прошарки населення, включно із деякими прошарками освітньої спільноти, які дійшли до висновку, що теперішня система, на відміну від системи післявоєнного часу, нечутлива. Вона не реагує на думки, почуття,

потреби та бажання батьків і учнів. Однак навіть у цих колах на практиці безпосередньо не розглядають запитання: що ми маємо на увазі під продуктивним навчанням у класі? Що повинно відбутися, аби досягти продуктивного навчання за однакових умов у школах, а не лише у випадках, які можуть отримати визнання? Із чого розпочати?

Те, що я говорив, ґрунтується на власному досвіді, здобутому в початкових школах, а також на значній кількості оглядової та дослідницької літератури, яку я опрацював за багато років. Нічого нового я не кажу. Якщо відзначити якесь досягнення, то хіба те, що на початку 1965 року я зі стовідсотковою точністю передбачив, що станеться з нашими школами. Такий прогноз я деталізував у подальших працях: *Прогнозована поразка освітньої реформи* (1990), *Чому треба скасувати чинну структуру керування школами?* (1993). Якби мені довелося оглянути кількість та зміст листів, отриманих від учителів, батьків та іноді директорів шкіл, я б цілком виправдано міг почуватися задоволеним. Якби ж мені треба було розглянути вплив моїх праць на творців політики, я цілком обґрунтовано мав би бути в розпачі.

Однак я не відчуваюся розгубленим, і причини цього я коротко схарактеризую. По-перше, дозвольте стисло прокоментувати ситуацію в школах другого ступеня та середніх школах, які дехто вважав найкатастрофічнішими. Невипадково, що, за поодинокими винятками, реформатори стороняться шкіл другого ступеня та середніх шкіл. Причин тут декілька, зокрема їхні розміри, а також бюрократичні риси і структура поділу на відділення. Коли йдеться про критерії продуктивного навчання, то ці школи ставлять початкові школи за зразок освітніх чеснот. Хоча за обсягами та складністю школи другого ступеня та середні школи – ніщо порівняно з федеральним урядом, однак у звітах *Програми реформаторської ініціативи* віце-президента Гора (1993а, 1993б) чимало дотичного до них. Я вже обговорював ці звіти в іншій праці (Sarason and Lorentz, 1998), однак уважаю за потрібне зупинити увагу ще раз на окремих аспектах:

- На відміну від чималої кількості попередніх звітів про підвищення ефективності роботи та служби уряду, звіти Гора особливо щирі, з конкретним описом, психологічно складні й аналітичні, а діагнози в них різкі та проникливі.

- Центральне запитання, поставлене у звіті: які існують бар'єри для продуктивної співпраці? Іншими словами, чому урядові організації

не можуть використовувати власних ресурсів ефективніше, щоб ліпше служити громадськості; чому співпраця загрозна і небезпечна?

- Чому так багато федеральних працівників страждає від “культури безпліддя”? Будь-яка спроба внесення змін лякає їх і підтверджує приказку, що жодне добре діло не залишається безкарним. Трохи дивно, чому доповідачі настільки чутливо ставляться до “становища федеральних працівників” і до звинувачення їх у всіх гріхах.

- Потрібна нова ініціатива, яка би брала до уваги думки та почуття працівників і могла замінити наявні на сьогодні формальні й неофіційні ініціативи, що не можуть продуктивно співпрацювати.

- Сприймати федеральних працівників як бездумних трутнів, неспроможних щось змінювати, надто некомпетентних для того, щоби сприяти спільному ухваленню рішень і брати в ньому участь, означає потурати власному негативному пророцтву.

Ці зауваження стосуються шкіл другого ступеня та середніх шкіл. Для прикладу, чимало вчителів відчуває, що ніхто насправді не зацікавлений у тому, що вони роблять, що думають і що хотіли б запропонувати. Вони цілком усвідомлюють те, що показують статистичні освітні дані: що більше ситуація змінюється, то більше вона залишається незмінною. Не бийтеся головою об кам'яну стіну, дійте зацікавлено і рішуче, не ризикуйте, бо задовольнятимуться ваші мазохістські потреби. До того часу, коли учні переходять до середньої школи, вони вже добре вміють пристосовуватися і постійно мовчати. А як почувуються учні, коли врешті-решт закінчують школу? Вони *вільні*, а це означає, що у них є шанс почуватися людьми і що до них ставитимуться як до людей, ідеї, почуття, позиції, сподівання та амбіції яких не залишаються непоміченими, як небажані особисті речі.

Декілька моментів є важливими й у звітах про реформування. По-перше, на відміну від усіх попередніх звітів, вони показують роботу атмосферу. Федеральні працівники не народжуються з ментальністю на зразок “сповідуй приписи книжки”. Вони вчать, щоби сумніватися у практиці, яку маємо тепер, критикувати чи пропонувати альтернативні шляхи мислення. По-друге, громадське сприйняття федеральних працівників як бюрократів, що стримують зміни, відображає незнання і нечутливість до походження працівників. За такого ставлення спроби реформування приречені – це довела історія. По-третє, значення звітів залежить від того, хто все задумав і розпочав. Без сумніву, віце-президент Гор багато знав про структуру

та динаміку федерального уряду. Але настільки ж багато знали ті, хто в минулому намагався провести аналогічні реформи. Я не знаю, як віце-президентові вдалося знайти новий підхід до проблеми. Однак із доповідей чітко видно, що він добре обізнаний із літературою про різні організації, зокрема промислові й торгово-промислові корпорації. Гор не потребував пояснень щодо очевидних відмінностей між цими організаціями і федеральним урядом. Однак він був достатньо розумним, щоб запитати себе, чому протягом деякого часу після другої світової війни американські корпорації були неефективними, неконкуретоспроможними і дуже швидко занепадали? Що зупинило це падіння? Які нові ідеї почали сприймати серйозно? Чи можна ці ідеї застосувати до федерального уряду? Загальна відповідь така: не всі нові ідеї були настільки й новими, хіба що думка про те, що катастрофа, яка наближалася, змушувала керівництво “зціпити зуби” – намагатися зрозуміти, чому японські компанії піднялися з розрухи та попелу другої світової війни і кинули виклик економічній першості Америки, до того ж за порівняно короткий час.

Я не ставлю за мету знайти вичерпну відповідь, однак наведений випадок свідчить про те, що центральне місце зайняла якраз “нова ідея”. Якщо працівникам (учням) не відведено значущої ролі в ухваленні рішень та плануванні, якщо вони не можуть вільно висловлювати свої ідеї та почуття, якщо для них не існує реальної основи для психологічного відчуття права власності, то якість продукції постраждає і на виробництво піде більше витрат, аніж мало б. Не обов’язково читати звіт Гора між рядками, щоб інтуїтивно осягнути так звану нову ідею, вона – над рядками і вловлюється у багатьох описах, які обґрунтовують поняття “культури безпліддя”. І принаймні стосовно федерального уряду віце-президент висловив свої думки, які раніше ніхто і ніколи не висловлював. Це стало можливим лише завдяки його посаді та слухачам. Така потреба була мотивована також іншими причинами: він знав, що проблема заплутана і складна, тому спробував розглянути її по-новому, скориставшись власним досвідом роботи з урядом².

²Я не стверджую, що спроба Реформаторського уряду вже досягнула чи досягне очікуваних результатів. Ми не знаємо, як у нього справи, оскільки нема жодного внутрішнього оцінювання і постійного поліпшення. Я висловив застереження щодо цієї спроби, хоча й не недооцінюю важливості запуску в хід ідей, центральних для цього звіту. Я також не маю на меті створити враження, що більшість населення Америки перейняла ці ідеї. Якщо час на них прийшов, то багато хто цього ще не знає.

Особистий досвід і розуміння труднощів значною мірою пояснює, чому віце-президент і президент, запланували реформувати уряд. *Що перешкоджає їм застосувати свої знання до шкіл?* Вони, як і вся громадськість, знали, що спроби удосконалення шкіл загалом мали невеликий успіх або й цілком його не мали. Вони також знали з власного досвіду, який здобули у школі й поза її межами, що існують величезні відмінності між продуктивним і непродуктивним навчанням, відмінності, які чудово описано саме у звіті уряду. Вони не говорять про ці відмінності саме такими термінами, однак йдеться саме про це. Ще важливіше, що вони уникнули помилки – не потлумачили цю відмінність як особливість виключно федерального уряду, а навпаки, помітили спорідненість між федеральним урядом та організаціями приватного сектору. Усе чим Гор і його оточення стикалися в уряді, було схожим на те, що вже десятиріччями описували сотні теоретиків та консультантів з питань організації, якщо не тожним йому. Одна річ сказати, що федеральний уряд – це не *IBM*, *General Motors* чи *AT&T*; і зовсім інше – сказати, що федеральний уряд – унікальна організація, яка не має з ними нічого спільного. І справді, у звітах Гора міститься одне важливе, хоча й невисловлене твердження: те, що відбувається в організації, те, наскільки вона досягає поставлених цілей, наскільки вона здатна сама координувати всі процеси, – усе це значною мірою залежить від того, наскільки добре оцінено здібності, інтереси, погляди персоналу. Такі оцінкові судження рідко, якщо взагалі коли-небудь, висловлюють усно, однак вони складають основу для розуміння організаційної культури. Важко переоцінити вплив таких суджень на нашу думку. Можна подумати, що такі міркування висловлюють і переосмислюють, коли організація – урядова, приватна, неприбуткова, релігійна, освітня – потрапляє у серйозну халепу. Однак це трапляється рідко. Розглядають різні діагнози, роблять і втілюють у життя різний вибір, однак цієї оцінки під сумнів ніхто не ставить. Ніхто не помічає, що “кінь здох”. Дуже часто повторюється процес “встановлення діагнозу” – “зміни” – “впровадження”, як-от у випадку численних спроб змінити чи поглибити напруження федерального уряду. Ці вислови ставлять під сумнів лише в деякий момент, як у випадку зі звітом Гора, тоді на перший план виходять нові визначення. Це не гарантує, що дорога попереду буде

рівною, але принаймні обіцяє, що сентенцію “що більше ситуація змінюється, то більше вона залишається незмінною” нелегко буде підтвердити.

Отож, повертаючись до теми, що заважає президентові та віце-президентові застосувати власні знання до шкіл? Чому в жодній із їхніх громадських заяв немає навіть натяку на “культурне безпліддя”, в яке потрапляють учні та вчителі? Причин декілька. Одна з них полягає в “необґрунтованому звинуваченні у невігластві”. Під цією назвою я маю на увазі деяку ситуацію. Побувши кілька десятків років поза межами школи, чиновники відчують, що не мають основи для діагностування вад сучасних шкіл, адже школи сьогодення відрізняються від шкіл періоду їхньої молодости. Світ змінився – з цим не посперечаєшся. Із тим, що не змінилися основні риси шкіл, на мою думку, теж не посперечаєшся. Кеннет Вілсон, книжку якого *Перепланування освіти* (Wilson, 1996) згадати просто необхідно, якось сказав мені: “Якби Томас Джефферсон опинився серед нас, він сказав би, що світ щонайменше дивний. Єдине знайоме, що він би побачив – це були б школи”. Кубан (Cuban, 1984), поряд з іншими, піднімав питання, чому школи не змінилися. Льюїс Герстнер (Головний адміністратор IBM) заявив кілька років тому у статті для *New York Times*, що в епоху після другої світової війни підприємство та промисловість в Америці зазнали кардинальної переоцінки; вони мусили змінитися, іншого виходу не було. А от школи, за його словами, не змінилися, навіть попри те, що освітні наслідки доводили до відчаю.

Друга причина полягає в тому, що люди загалом не спроможні використовувати власний досвід. Вони забули те, що колись знали: у них рідко викликали зацікавлення у класі; на заняттях вони чинили так, як їм казали, читали й запам’ятовували все, на що вказували, і тримали запитання при собі. Я навмисне вживаю слово “вказували”, оскільки сьогодні, як і в минулому, основне припущення полягає в тому, що голови учнів – порожні посудини, які потрібно наповнити. У минулому столітті було проведено не більше п’ятнадцяти досліджень, з яких найдетальнішим було дослідження Зюскінда (Susskind, 1969). Вони мали на меті виявити, наскільки активно учні в класі ставлять запитання. Результати всіх

досліджень були переважно однакові: учні запитують надзвичайно мало, а вчителі – фантастично багато. Перш ніж проводити своє дослідження, Зюскінд попросив учителів підрахувати кількість запитань, які вони та учні зазвичай ставлять протягом сорокап'ятихвилинного заняття (учні вчилися у четвертому, п'ятому та шостому класах школи на передмісті). Учителі недооцінили кількість запитань, які поставляють самі, і суттєво переоцінили середню кількість запитань від учнів. А що, якби він попросив учнів провести такі підрахунки? Серед учителів середньої школи, наскільки мені відомо, часто чути скарги з приводу того, що у більшості учнів відсутня мотивація та зацікавленість до постановки запитань. “Витягування” – ось як назвав це один учитель. Яка роль запитань учнів у навчанні? Я ніколи не зустрічав учителя (незалежно від рівня класу), який заперечив би, що вміння ставити запитання – важлива риса, яка підвищує продуктивність навчання.

Третя причина. Коли президенти та віце-президенти (як і люди загалом) думають про освіту, то хіба що в образах класу, вчителя, школи. Такий тип мислення значно зрозуміліший. Його можна вибачити загалом, але не політичним провідникам, які знають, що основні проблеми здебільшого вкраплені у систему і характеризують її. Учні, вчителі, клас – видимі, відчутні, за ними можна безпосередньо спостерігати; а от системи – ні, їх потрібно концептуалізувати, а їхні частини та зв'язки між ними треба побачити і зрозуміти. Так, для прикладу, зі звітів Гора видно, що неспроможність чи невдалі спроби частин уряду продуктивно співпрацювати, сприяючи не лише досягненням цілей окремих частин – результат обмежень із боку Конгресу. Так само дії Відділу загального нагляду, мають неадекватні наслідки. Не треба говорити політикам (я вживаю це слово без негативних конотацій) про те, що вони діють у системі, яку не можна ігнорувати, якщо вони хочуть вижити, не кажучи вже про бажання якось змінити її. Однак коли йдеться вже про освіту, вони навряд чи мислять тут категоріями системи. У мене була можливість розмовляти з виборними державними службовцями про освітню реформу: жодні пропозиції, які вони підтримували, ніяк не відображали концепцію освітньої системи. Вони знали, що у кожного муніципалітету – своя шкільна система, проте на цьому вони і зупинялися, так начебто му-

ніципальні системи не становили частини більшої системи. Цікаво, з яких же частин чи учасників складається більша система і як вони впливають, позитивно чи негативно, на все, що відбувається у школі? Виконавча та законодавча гілки місцевого уряду та уряду штатів, державне міністерство освіти, коледжі та університети, які готують освітян, федеральний уряд, батьки, спілки – хіба вони не частини системи? Чи взаємний вплив цих ланок допомагає, обмежує, стимулює, чи взагалі має невелике значення? Ніхто не заперечував, що всі ці елементи перебувають у системі, однак ніхто не зміг з упевненістю сказати, що знає, як вони взаємодіють між собою. Уява малювала образи класу та школи.

У світлі всього, що я говорив про політичних провідників загалом, а також президентів і віце-президентів зокрема, що ж дозволило мені у попередніх книжках зробити висновок, що доки президент не зрозуміє загальної картини та її фрагментів, відмінності між продуктивним та непродуктивним навчанням, початкові кроки, які повинна зробити держава, часову перспективу, яку треба прийняти, доти освітня реформа приречена? Чи не є такі сподівання абсолютно нереалістичними? Чи не вимагаю я від президента розуміння, якого, на мою думку, у нього зараз немає? Може, я підтверджую стереотип професора у відставці, мрійника, який потурає фантазіям на шкоду дійсності, який плутає ринок ідей із ринком дій? Це відверті запитання, на які я спробую відповісти в наступних розділах. А зараз хочу наголосити на кількох речах, які впливають із того, що я говорив у цьому та в попередньому розділах.

Я вимагаю від президента, а відтак від будь-якого високого посадовця, того, що він, *по суті*, уже знає: якщо державна проблема виявилася складною для вирішення, то джерел проблеми багато, однак одним із них неодмінно є система, в якій ці проблеми виникають. Іншими словами, саме тому, що це були заплутані державні проблеми, потрібно уникати того, щоб стати жертвою такого застереження Менкена: на кожну важливу проблему існує проста відповідь, яка є помилковою. Президент знає, що кожна важлива проблема, з якою він стикається, відбиває діяльність конкретної системи, незалежно від того, що це: добробут, охорона здоров'я, зовнішня політика, функціонування уряду. Президентів не обов'язково бути професійним політиком, щоб знати: те, що освітню систему складно реформувати, багато що говорить про неї як про систему.

Пригадайте, що сталося кілька років тому, коли корабель *Челенджер*, у якому знаходилося кілька астронавтів, вибухнув невдовзі після старту, і всі, хто був на борту корабля, загинув. Тоді ніхто не чекав, що президент пояснить, чому так сталося, однак усі чекали, що він призначить і підтримає слідчі органи, щоб вони знайшли найвірогіднішу відповідь. Усі дійшли до спільної згоди, що ущільнюючі кільця були невідповідними, та ще й погодні умови не сприяли зльотові. Визнання того, що причиною стало розгерметизування, підтвердило б застереження Менкена. Виявилось, що в систему обслуговування було залучено космічні організації і приватні конструктори, які мали різні, часто суперечливі завдання, цілі, інтереси та впливи. Перед зльотом були побоювання з приводу ущільнюючих кілець, однак конфлікти інтересів і боротьба за владу затерли цю тривогу. Це стало прикладом трагедії, яка гідна того, щоб її поставили на сцені. Важливо зазначити, що деякі члени слідчої комісії, зокрема фізик Річард Фейнман, провів дослідження щодо ущільнюючих кілець, які виявили невідповідності у більшій системі. Принаймні, як я вивів із судового розгляду, скидалося на те, що комітет від самісінького початку припускав, що потрібно дослідити характер та невідповідності системи, адже *поодинокі причини майже ніколи не дають вичерпного пояснення*. У системі є процеси регулювання чи керування, тож коли щось стається не так, ці процеси не можна ігнорувати, оскільки, якщо зробити так, то наступного разу неправильно спрацює та сама або ж інша частина системи. Трагедія із *Челенджером* торкалася не лише технічних питань, проблем машинобудування чи науки, а й системи окремих частин, принципи керування якою були формально ясними, а фактично – заплутаними. Невідповідність між формальним і неформальним була явною, як це часто буває у складних людських системах.

Коли йдеться про освітню сферу, то це вже зовсім інша справа. Наприклад, найпершими ініціативами президента Рональда Рейгана було створення комісії для розроблення рекомендацій щодо того, як упоратися з падінням рівня якості освітніх результатів. На відміну від несподіваності трагедії *Челенджера*, не було жодної події, яка змушувала президента діяти, лише чимало показників неприйнятності освітніх результатів. Хоча й дискутували з приводу можливих

вирішень, але ніхто не сперечався щодо серйозності проблеми, яка загрожувала і надалі загрожуватиме соціальної та економічній стабільності держави. У комісії були ресурси та свобода для визначення того, що правильне і чому. Підсумковий звіт комісії мав назву *Нація в небезпеці*, і цей документ, мабуть, цитують набагато частіше, аніж будь-який інший попередній звіт про освіту. Якби назва звіту мала на меті передати серйозність проблеми, то, звісно, в цьому досягла би бажаного результату. Якщо ж звіт сам собою мав на меті прояснити складність проблеми, сукупність проблем, то він узагалі не досяг своєї мети. Відполіровані та пишномовні узагальнення й кліше не замінюють досліджень та аналізу, конкретного опису, представлення конфліктних поглядів стосовно діагностування і дій та обговорень причин, чому аналогічні звіти у минулому не дали результатів. Хтось колись сказав, що складно повністю помилитися, і це найліпше, що можна сказати про цей звіт. М'якша, а все ж нищівна похвала звучить так: він мілкий у найглибшому місці. Для моїх теперішніх цілей я хотів би звернути увагу на одну рису цього звіту: у ньому взагалі не згадується про те, що сама школа – це не лише складна організація, вона втягнута у складнішу систему частин чи посередників (місцевих, штату, державних), які не тільки погано скоординовані, а й мають різні порядки дня, правила та владу. Як і у випадку з *Челенджером*, частини системи, принципи керування системою можна зобразити у вигляді організаційної схеми, однак, як підтвердить будь-хто, хто мав деякий досвід у будь-якій системі, невідповідність між тим, що зображено на схемі, і дійсністю величезна. (Саме з цим врешті-решт зіткнулися звіти Гора, а дослідники *Челенджера* знали це від самого початку). Комісія Рональда Рейгана погано бачила, якщо взагалі можна сказати, що вона щось бачила.

Іронія ситуації в тому, що президент Рейган знав, у деякому розумінні, більше, ніж комісія. Під час президентської кампанії 1980 року він сказав, що скасує Міністерство освіти. Уважав, що один із чинників, який сприяє хаосу в освіті, – нав'язлива, керівна роль федерального уряду. Якби не потурали невичерпній здатності колишніх бюрократів продукувати правила та настанови (субсидіюючи паперову індустрію), то штати й місцевості, наближені до тих місць, де поставали ці проблеми, діяли б набагато ефективніше і більш творчо. Президент визнавав через своє незнання, що діяла система учас-

ників, система, у якій федеральний уряд відігравав роль Джонні, який запізнився. У цій системі не було нічого хибного, що не можна було б виправити, звівши до мінімуму федеральну роль. Тому відповідальність потрібно було покласти на тих учасників, які стоять найближче до суті проблеми і, відповідно, з них треба питати.

Такий діагноз був неповним з кількох причин. По-перше, зосередившись на Вашингтоні як на неповноцінному, небажаному посередникові, він припустився помилки, яку дослідники *Челенджер* зробили б також, якби вони не вийшли за рамки твердження, що *єдиною* причиною була розгерметизація кілець. По-друге, він вважав, що місцеві посередники та учасники на рівні штату у системі звільнені (як у минулому, так і тепер) від критики, яку він адресував вашингтонським посередникам. Таке твердження – нонсенс. Я не мушу оцінювати, наскільки, якщо так і було, вашингтонські посередники сприяли посиленню шуму в межах системи (запозичую термін у теорії спілкування). Для моїх теперішніх цілей достатньо сказати: немає свідчень, що місцеві посередники чи учасники на рівні штату діють (чи навіть діяли) у спосіб, який би нагадував ефективний чи напівефективний шлях взаємодії. По-третє, він виявився абсолютно безвідповідальним відносно історії – тобто він забув, якщо колись і знав, про те, чому і як федеральний уряд порушив традицію і став посередником в американській освіті. Я кілька разів уже використовував таку історію – останнього разу в *Перегляді культури школи та проблемі зміни* (1996b), проте вважаю, що до цієї дискусії вона теж підходить:

Мій колега, доктор Сем'юел Бравнелл, у перші роки президентства Ейзенгавера був уповноваженим Президента з питань освіти на національному рівні. Доктор Бравнелл добре розумів суть проблеми міст і її руйнівний вплив на школи, який погіршував мораль і який усе посилювався. Для нього було очевидним, що ні міста, ні штати не мали коштів, щоб вирішити ці проблеми, і якщо федеральний уряд не втрутиться, то наслідки такої бездіяльності зруйнують суспільство. Доктор Бравнелл домовився про те, що представить цей випадок, який вимагав зміни федеральної політики, перед Ейзенгавером та його кабінетом. Це засвідчило важливість такої зміни політики. Доктор

Бравнелл представив свій випадок, після чого президент попросив усіх членів свого кабінету висловити свою думку. Члени кабінету без винятку виступили проти зміни політики, хоча дехто й визнав серйозність ситуації. Врешті-решт, президент Ейзенгавер звернувся до віце-президента Ніксона, і той однозначно підтримав аргументи та рекомендації доктора Бравнелла. Тоді президент Ейзенгавер погодився з Ніксоном та Бравнеллом, і у США було запущено механізм розроблення засобів федерального втручання (с. 92).

Доктор Бравнелл відгукнувся на те, що невдовзі після другої світової війни назвали *проблемою міста*: недостатню податкову базу, недостатнє та невідповідне житлобудівництво, расові конфлікти, зростання злочинності серед молоді, переповненість шкіл та погіршення їх фізичних умов, недостатність програмних матеріалів, учителів та спеціалізованого персоналу і, отже, низький рівень якості освіти та освітніх результатів, а також початок усвідомлення змін у структурі та функціях традиційної сім'ї з двома батьками. Так само, як новий курс Рузвельта мав на меті лише заходи для подолання економічних труднощів, так і освітня ініціатива Ейзенгавера не планувалася як постійна. Як і з програмами Нового курсу, незабаром стало очевидним, що вдосконалення шкіл потребує не лише більше коштів, а й нових ідей, яких було надто мало в місцевих шкільних системах і в державних департаментах освіти окремих штатів. Немає потреби казати, що рішення Верховного Суду про десегрегацію 1954 року і запуск радянського супутника 1957 року виявили, що освітня система не готова мати справу з практичним значенням цих двох подій. Ніхто не виділяв урядові кошти та програми штатам і місцевостям; вони випрошували збільшення кількості програм і коштів. Із погляду освітян у Відділі освіти (пізніше – Міністерстві освіти), якби вони не стимулювали штати і місцевості, використовуючи гроші як приманку для зацікавлення новими програмами та практикою, то освітня система так і залишилася б невідповідною. Те, що федеральні програми не були успішними, згодом зафіксували документально (Berman and McLaughlin, 1978). Брак успішності мав багато причин, але однією з них була неспроможність уряду штату, а також місцевого уряду поставити таке запитання: що в самій сис-

темі цілком неправильне? Чи можна продовжувати користуватися системою керування, яка мало що змінилася відтоді, як у XIX столітті освіта стала обов'язковою?

Я не захищаю Міністерства освіти: я дійшов до такого ж висновку, як і Равіч, яка описала свою дворічну роботу в Міністерстві як *Пригоди у країні див* (Ravitch, 1995). Однак я вважаю, що безвідповідально стверджувати, як це зробив президент Рейган, що скасування Міністерства посилить результативність системи, ця заява відображає значний рівень невігластва. Заява про те, що Міністерство освіти – бур'ян, який розростається, а решта системи освіти – здорова зелена трава, може задовольнити лише потреби ідеології.

Я досить реалістично дивлюся на ситуацію і не сподіваюся, що президенти та інші виборні посадовці зрозуміють природу та риси освітньої системи, які сприяють її саморуйнуванню. (Я внесу деякі поправки до цього твердження у наступних розділах). Отож навіщо витратити час на те, щоб критикувати їх, якщо, на мою думку, без їхнього керування взагалі нічого не відбуватиметься, хіба що ситуація погіршиться? Моя відповідь складається з кількох частин.

По-перше, долю цього суспільства значною мірою визначить те, що відбуватиметься у наших містах і школах. Якщо ця доля виявиться сумною, історики майбутнього винесуть дуже невтішний вирок політичним керівникам нашого часу за те, що вони не були реалістами, сміливцями та людьми з фантазією. Я багато читаю, дивлюся ток-шоу, захоплено спостерігаю за програмами C-SPAN засідань Конгресу і маю можливість спілкуватися з освітянами та іншими людьми, які цікавляться нашими містами і школами. Треба бути надміру нерозумним чи занадто віддаленим від міст та їхніх шкіл, щоб не зробити висновку про те, що загал усвідомлює серйозність та значення цих проблем. Починаючи від президента Ліндона Джонсона, кожен президент визнавав актуальність цього висновку. Не забуваймо, що початкове законодавство програми Head Start теж визнавало його. А от президент Картер реформував Міністерство освіти у Департамент освіти, значною мірою тому, що, на його переконання, серйозність освітніх проблем у наших містах мусить бути представленою на найвищих рівнях громадської політики. І по-своєму президенти Рейган, Буш і Клінтон визнавали: якщо ситуація в наших містах і школах і надалі буде такою, як зараз, то під загрозою

опиниться стабільність суспільства. Сьогодні в центрі визнання такий момент: через вимоги усе більш технізованого віку швидко і стрімко зростає розрив між учнями міст і шкіл на передмісті, і жодна психічно здорова людина не трактує цей розрив інакше, як напівкатастрофічний – за своїм расовим, економічним, соціальним і професійним підтекстом.

У зв'язку з тим, що це державна проблема, очевидно (і я справді вважаю, що це очевидно), потрібне державне політичне провідництво. Щоправда, таке провідництво вже застосовували, і його результати, м'яко кажучи, не дають підстав для оптимізму.

Проводилися тренінги з політичного керування, однак є кілька причин, чому вони були і надалі будуть неефективними. По-перше, не було враховано відмінності між продуктивним та непродуктивним навчанням. Ми багато чуємо про те, що мають знати учні, які навички вони повинні набути, проте майже нічого не чуємо про те, чому культура шкіл для багатьох учнів є “культурним безпліддям”. Ось чому Реформаторський уряд Альберта Гора став наче ковтком свіжого повітря: хтось на своєму рівні нарешті визнав, що продуктивність у федеральному уряді не можна сприймати індивідуально, її треба розуміти в ракурсі системи, стимули якої, цілком непродуктивні (слідуй за книжкою, йди напевне, тримай свої думки при собі, не критикуй, уява та сміливість нікуди не приведуть, а так і до пенсії дочекаєш). Звіти Гора описують саме ситуацію продуктивного навчання. Його пропозиції містять важливі риси таких ситуацій. Найяскравіший і найповчальніший момент звітів Альберта Гора – це сама назва: Реформаторський уряд. Нинішню систему потрібно радикально змінити. Можливо, віце-президент Гор не бачить жодної спорідненості між “культурним безпліддям” у федеральному уряді та непродуктивним навчанням в американських школах та класах. Школи і федеральний уряд багато чим відрізняються – однак ці відмінності в жодному разі не обґрунтовують твердження, що у них немає ніяких спільних ознак (Sarason, 1996a). Школи – не унікальні організації; вони повинні мати спільні з іншими організаціями риси.

Друга причина необхідності президентського провідництва – це те, що президентам відомі дві важливі речі. Вони знають від радників, що є школи, які майже відповідають критеріям успішності в

тій чи іншій реформі. Я мушу наголосити: “тій чи іншій” реформі, оскільки щодо цього було й є чимало протилежних поглядів. Президенти також знають, що жодна з цих реформ не поширилася на більшість шкіл, не кажучи вже про всю систему. Ці моменти важливі, оскільки викликають вирішальне запитання: *Чому вони не поширилися?* Немає єдиної відповіді; такої відповіді ніколи не буває. Однак існує відповідь, яка, *мабуть, повинна бути головною: систему не налаштовують так, щоби вона розповсюджувала нову ідею, нову методологію, нову практику.* По суті, що більше нововведення вимагає некосметичного відходу від наявної ситуації, то менш імовірно, що воно стане поширеним. Дві інновації, які найкраще оцінювали і про які найбільше говорилося у звітах, – *Успіх для всіх* (Slavin and others, 1996) і *Відновлення читання* (Clau, 1990; Pinnel, 1992; Pinnel and others, 1994) – поширилися у великій кількості шкіл, проте ця кількість – крапля у відрі, якщо враховувати всі школи нашої країни. Чому це так? Що негаразд із системою, в якій так повільно щось поширюється? Чи, може, решта системи зовсім не знає про існування цих задокументованих реформ? Жоден читач цієї книжки не заперечуватиме, що це ключові запитання. Останні шість президентів (Клінтон, Буш, Рейган, Картер, Форд і Ніксон) не ставили собі цих запитань, хоча на людях проголошували, що *їхні* ініціативи поширяться і змінять систему в найближчому майбутньому, тобто за п’ять чи десять років. Коли президент Буш розпочав свою програму 2000 року, він, як і його консультанти з питань освіти, як і вся освітня спільнота та більшість громадськості, знав, що ця програма – суцільне безглуздя. Коли її започаткували, я писав про це і говорив уголос. Тоді, як і зараз, я був приголомшений кількістю людей, які дотримувалися тієї думки, що й я, але нічого не говорили. Це так само яскраво свідчить про цинізм, як і про систему, а в “культурі безпліддя” ці два поняття є двома різними боками однієї монети, як зробив висновок віце-президент Альберт Гор про дії федерального уряду.

Я й справді не очікую, що президенти *самостійно* вирішать наші освітні проблеми. Однак я очікую, що, оскільки державна проблема виявилася складною і заплутаною, вони зроблять те, що цілком можуть зробити, – призначать групу людей, що, як припускаємо, є експертами з цієї проблеми. Я вже чую, як читачі регочуть із приводу

такої пропозиції, – і цілком виправдано, бо звіти більшості комітетів, принаймні в галузі освіти, заповнили ринок, скуповуючи кліше, блискучі узагальнення, побожні надії і несміливість. Їм гарантоване місце на смітнику історії. Проте я звинувачую жертву, оскільки в багатьох випадках, а на освітній арені – завжди, президенти не ставили комітетам конкретних запитань. Що нам робити для вдосконалення шкіл? Чи все гаразд із нашими школами? Це не конкретні запитання. Вони схожі на чорнильну пляму, яка може гуляти де їй заманеться. Їм бракує рис допоміжного путівника. Дозвольте проілюструвати, що я маю на увазі, за допомогою трьох прикладів із далекого і близького минулого.

Конституційна угода 1787 року мала звернути увагу на те, що, по суті, ніхто не заперечував³. Статті конфедерації були невідповідною базою формування нації; цей документ не став засобом, який би захищав штати та їхніх людей від іноземних ворогів, не був він і надійним захистом особистих свобод. Угода ініціювала впровадження конкретних змін, на які можна було отримати згоду. Отож, для прикладу, якщо виникала потреба у федеральному уряді з посиленою владою і обов'язками, то як тоді захистити особисту свободу від тенденції цього уряду надуживати владою? Також, за тієї умови, що тринадцять штатів розрізнялися б за географічними та демографічними розмірами, а також і за економічною базою, на якій основі та як можна було захистити інтереси малих штатів? Питання ставали щораз конкретнішими, оскільки конкретними і чіткими мали бути й відповіді. Словом, уже тоді, коли було підписано угоду, стару систему неможливо було врятувати, і вона починала ніби спочатку: яка ж нова система, за умови ясності кінцевої мети, могла її досягти? Вони чітко і добре виконали своє конкретне завдання.

Другий приклад стосується федерального комітету, який розпочав свою роботу невдовзі після вступу нашої країни до другої світової війни. Його було створено через три конкретні факти. Війна була довгою; кількість медично-психіатричних нещасних випадків безпрецедентно велика; наявні програми та ресурси Управління Ветеранів були невідповідні за обсягом, якістю та розміщенням (чимало

³Питання рабства було, м'яко кажучи, клопітким. Стало чітко зрозуміло, що якби включили статті про відміну чи збереження, то не було б нової конституції – кожен штат мав би власний закон, і не було б держави. Ми все ще платимо за цей компроміс.

шпиталів Управління ветеранів знаходилися невідомо де). Питання були дуже конкретними: Скільки і якого спеціалізованого персоналу буде потрібно? Де він навчатиметься? Де будуть клініки та госпіталі, щоб отримувати користь від нових знань та практики? Які ініціативи необхідні для медичних центрів університету та відділень, щоб вони були тісно пов'язаними і могли напівкерувати тим, що буде, у порівнянні із ситуацією до війни, галактичною зміною в межах системи? Тут знову комітет виступив із новою системою; стару систему врятувати було неможливо.

Третій приклад стосується законодавства Конгресу для Об'єднаної комісії з питань психічних хвороб і здоров'я (Joint Commission on Mental Illness and Health, 1961). Хоча в другому прикладі йшлося про ветеранів, однак мета характеризує людей загалом. Програми та заходи штату щодо людей із психічними проблемами були цілком невідповідними. Шпиталі штатів нагадували склади, які тріщали по швах. Якість персоналу та догляд були поганими. Не існувало глушників між спільнотою і шпиталями штату. Штатам бракувало і ресурсів, і бажання будувати більше складів. І, як у випадку з Управлінням ветеранів, лікарні штатів були відокремлені від центрів дослідження та професійного вдосконалення. Комісія виступила практично з пропозицією нової системи.

Чи стосуються ці приклади роботи із сучасною освітньою системою?⁴ На мій погляд, у кожному з цих прикладів поняття системи допомагало міркувати, робити висновки і вносити пропозиції. Це поняття, можливо, ніколи (навіть хоча б раз) не було висловлене теоретично чи у технічних термінах, однак очевидно, що численні конкретні проблеми, з якими вони стикалися, розглядали як непов'язані частини цілого, системи. Не менш важливим є те, що планувальники знали, що плоди їхньої праці не будуть висловлені через пишномовні повчальні узагальнення, а радше у спосіб "розставити

⁴Я вирішив не включати четвертий приклад, оскільки він охоплює не групу, а радше одну особу, яку фундація попросила сказати їм, як можна було поліпшити медичну освіту. Йдеться про фундацію Карнегі з питань поліпшення викладання. Тією особою був Абрахам Флекснер, найвидатніший освітянин зламу століть. Якщо читач хоче побачити приклад того, що я називаю сміливістю, системним мисленням і конкретністю, прочитайте його *Медичну освіту у Сполучених Штатах і Канаді* (Flexner, [1910] 1960), доповідь, яку використали для того, щоб радикально змінити медичну освіту, тобто справді замінити одну систему іншою. Зараз неможливо зрозуміти медицину, не розуміючи того, що думав і пропонував Флекснер (Sarason, 1993a).

всі крапки над і”. Якби їхні висновки стали, як передбачалося, основою державної політики та законодавчих дій, то можна було б уникнути банальних узагальнень. Також у кожному прикладі запитання до кожної групи було і загальним, і конкретним: “Є серйозна проблема. Ми не можемо дозволити, щоб усе залишилося так, як є. Скористайтеся вашим досвідом, уявою і творчістю і дайте нам основу для керованих дій. Не кажіть нам робити те, що ми вже робили в минулому. Так, ми хочемо відповідей. Нам можуть не сподобатися ваші відповіді, ми можемо не погодитися з тією чи іншою пропозицією. Ми можемо очікувати, що ви скажете нам, що думати і що робити. Ми повинні діяти”.

Час від часу я даю волю фантазії і уявляю, що президент запитує мене, яке запитання поставити перед комісією, щоб вона запропонувала щось для зростання успішності у наших школах. Ось що я порадив би сказати президентові:

“Ніхто не заперечує, що наша освітня система не працює так, як нам би того хотілося чи як того вимагає майбутнє нашого суспільства. Упродовж більш ніж чотирьох десятиліть ми витрачали мільярди доларів, щоби поліпшити результати освіти. Вони вражали. Мені казали, що бували і надалі трапляються поодинокі випадки, коли спроби мають успіх, якщо судити за дослідницькими даними. Проте мене також запевняли, що не було жодного випадку, щоб цілком змінилися системи, частинами яких були ті ж конкретні школи. Чому так стається, що продемонстроване в одній школі не поширюється на інші школи району, не кажучи вже про школи за межами району? Як можна виправдати перед скептиком витрати державних коштів на демонстрації, які, навіть якщо й матимуть успіх, не розповсюдяться на загал? Чи складно щось змінити на ліпше? Чи це результат лише поєднання опору до змін, невігластва, апатії, навіть застарілих традиційних способів мислення, чи, на додаток, є щось докорінно неправильне в самій системі? Це, звісно, ставить деякі дуже конкретні запитання: хто основний посередник в системі? Які обов’язки кожного? Наскільки чітко і добре вони звітують за виконання своїх обов’язків? Якщо підзвітність незрозуміла і такою залишається, то на основі чого ми можемо вирішити, які зміни вносити? Чи система містить самокорегуючі механізми, і якщо ні, то чому? Які самокорегуючі механізми нам треба розглядати?”

“Я не настільки багато знаю про нашу освітню систему, як хотів би чи як повинен був би, якби нам потрібно було ефективно розглянути значення невідповідності освітньої системи для майбутнього нашого суспільства. Проте через посадові обов’язки мені вдалося більше дізнатися з історії, з чого я зробив висновок, що проблему, яка стоїть зараз, можна порівняти з проблемою, яка поставала перед нами у минулому. Йдеться про військову систему, чимало вад якої виявили під час другої світової війни. Деякі з цих невідповідностей стосувалися окремих індивідів, однак найсерйозніші – системи частин, які були погано скоординованими; і через конкуренцію одної з одною зовсім не було чи було мало відчуття загальної мети. Вони були стійкими до змін та інновацій – система, яка перетворювала підзвітність на складну загадку. Суттєві зміни було внесено після другої світової війни; ситуація поліпшилася, але треба зробити ще більше. Річ у тім, що ці зміни не могли б статися без визнання того, що стара система була вкрай невідповідною і що кардинальні зміни були необхідними. Я знаю, що системи не змінюються охоче, швидко і безшумно, саме тому я припускаю, що ми настільки схильні до суто косметичних змін”.

“Якби ви розпочинали з нуля, то чи запропонували б ту ж освітню систему, яка діє у нас зараз? Мене переконують, що жодна знаюча людина не відповіла б на це запитання ствердно. Чи не так? Якщо так, то мені доведеться спонукати вас бути якомога сміливішими, з фантазією, серйознішими і конкретнішими у вказуванні нам нових напрямів.

Я мушу діяти відповідно до обов’язків, які накладає на мене посада. Не можу і не хочу видаватися нерішучим, спантелеченим чи поверховим. Проте щодо освіти я зовсім не впевнений у тому, як діяти, яку думку висловити, як визначити пріоритети. Мені дають чимало пояснень наших освітніх бід, які часто суперечать одне одному. Дозвольте перерахувати деякі з них:

- Конкуренції між школами, по суті, немає. Бракує стимулів для змагання та змін.
- Освітяни погано підготовлені до конкретних класів, шкіл і спільнот, зокрема до соціально-етнічних реалій наших міст.
- Адміністративна структура й характер шкіл і шкільних районів надто бюрократизовані та гнітючі, не піддаються змінам.

- Багато батьків, не зацікавлені в тому й не підтримують те, що вивчають у школах їхні діти і чого школа очікує від них.

- Шкільний персонал допомагає розширити розрив між дітьми, з одного боку, і батьками та спільнотою – з іншого. Якщо батькам не надають формальній ролі у шкільній політиці та організації, то не можна очікувати жодних поліпшень.

- Стандарти академічної успішності і, відповідно, сподівань від учнів небезпечно знизилися, крадучи в учнів знання та вміння, потрібні для життя та роботи у сучасному світі. Стандарти повинні бути високими, і їх треба сприймати серйозно.

- Сучасну техніку недовикористовують і неправильно використовують під час стимулювання учнів і в процесі навчання. Особливо це видно, якщо порівняти міські й приміські школи.

- Багатокультурність – факт американської історії та життя, проте він мало відображений у програмах шкіл та у стосунках учителя й учня, школи і батьків.

- Розміри та організація шкіл другого ступеня і середніх шкіл сприяють виробленню в учнів почуттів безликости, браку мотивації та нудьги. Порівняно з життям за межами школи життя у школі нецікаве. У таких школах часто деградують і учні, й учителі.

- Бюджет шкіл надто малий, щоб мати змогу досягти їхніх цілей.

- Думка, що завдяки зростанню бюджету шкіл зростуть освітні показники та результати – ілюзія, оскільки через узвичасні інтереси просто викинуть великі гроші на вітер.

- Перевірку досягнень, найліпшу основу для визначення того, чи учні вивчили те, що, як очікувалося, вони вивчать, застосували дуже обмежено, а результати значною мірою зігнорували.

- Акцент на перевірці досягнень значно обмежує те, що ми можемо дізнатися про інтереси учнів, задатки, знання і стиль навчання, чим із цього ми можемо скористатися. Тести на досягнення мало говорять нам про особистість, тому потрібні альтернативні засоби, які враховують ці можливості.

- Школи треба значно суворіше оцінювати за тим, наскільки добре вони готують учнів для післяшкільного життя і роботи.

- Школа – це не підготовка до життя, а саме життя. Найважливіші риси післяшкільного життя та роботи такі, яких, по суті, немає у школах. Школа – це штучне, замкнене середовище, яке добре знають учні, але погано усвідомлюють освітяни й дорослі взагалі”.

“Як потрібно оцінювати обґрунтованість, переконливість чи значення будь-якого з цих моментів? Деякі за своїм характером антитектичні. Більшість, якщо не всі з них, указують на проблему, проте для таких, як я, хто повинен діяти, ці твердження зовсім не повчальні для діяльності. Мушу зізнатися, що коли я переглядаю ці п’ятнадцять пунктів – а тут є дещо, чого я, без сумніву, не догледів, – у мене виникають два враження. Перше – це почуття приголомшення. Тобто мене переслідує думка, що кількість і серйозність проблем підказує, що щось зовсім негаразд із нашою освітньою системою. Кажучи це, я не намагаюся нав’язати вам свій погляд, а радше показую, що не треба обмежувати себе в мисленні, уяві та сміливості. Наші попередні зусилля, спрямовані на реформування освіти, виявилися неефективними. Ми не можемо дозволити собі знову винаходити спущені шини. Ставки високі, надзвичайно високі. Час не на нашому боці. Як політик і ректор я вважаю себе експертом у питаннях прихильності, тиску замаскованих інтересів, мислення “одним питанням” і різниці та напруженості між тим, що, на вашу думку, *можна* зробити, і тим, що *треба* зробити. Прошу сказати мені, а через мене й американському народові, за що, як підказує ваш досвід, знання та щирі серця, потрібно взятися. Можливо, те, що ви скажете нам, буде неприємним. Це можна розглядати як щось революційне, надміру радикальне, надто непрактичне. Можете бути впевненими в одному: вирок історії або похвалить вас за розуміння того, що треба зробити, або ж розкритикує за те, що втратили нагоду поквапити нас зробити те, що потрібно зробити. Ми маємо справу з проблемою, яку неможливо легко і швидко вирішити”.

Перша частина запитання зосереджується власне на не поширенні та явному факті складності. Ці питання цілком реальні, їх не потрібно висмоктувати з пальця. Це факти й питання, які вимагають конкретних пояснень, що вказують на дуже конкретні дії, на відміну від узагальнень, які ведуть нас внікуди або ж усюди. (Група, звісно, може зробити висновок, що у неї немає того типу запитань, які нам потрібні та яких ми шукаємо. У такому разі людям скажуть, що ми продовжуватимемо діяти, так би мовити, порожнім місцем і дурною головою.) Друга частина запитання пропонує пояснення частини абстрактних проблем. Це пояснення, якщо сприймати його серйозно, підказує, що нам слід рухатися на всіх фронтах, так, наче кожна

проблема настільки ж важлива, як і всі інші, начебто проблеми не пов'язані між собою, або ж пояснення цих проблем ґрунтуються на однаково надійних свідченнях. Значення п'ятнадцяти пунктів полягає в тому, що, наводячи їх, ми просимо групу оцінити, висловити свою думку, сказати чи ця проблема важливіша, ніж інша, вирішення якої матиме позитивніші наслідки. Коротко, запитання такого ґатунку (зрозуміло, на мою думку) не призвело б до появи доповіді, яка характеризувалася б реторикою, закличками, повчальністю і в якій бракувало б усього іншого, що могло б скерувати початкові дії. Доповіді призначені для того, щоб їх зачитували й розуміли, а під розумінням ми зазвичай маємо на увазі те, що нам подали основу для того, щоб погодитися чи не погодитися з тим, що явно і чітко висловили про діагностування та дію. Звіти не повинні бути чорнильними плямами, які різні люди розуміють неоднаково.

Керування не конче вимагає від президента детальних знань про конкретну складну проблему та її історію. Однак він повинен знати про те, як отримати конкретні відповіді на деякі проблеми. Ці відповіді можуть бути неповними і виявитися частково або значно невідповідними. Проте така невідповідність не має бути наслідком тотальної двозначності, уникнення суперечливих висновків чи того, що нащадки назвуть "тунельним баченням".

Громадська освіта сьогодні є державною проблемою. Це, звичайно, очевидно. Та не менш очевидно те, що як би не керували президенти, кожного разу їхнє керування було неефективним. Немає і не буде замітника такому керуванню. Подобається це президентові чи ні, подобається це нам, чи ні – лише людина на високій посаді може розпочати загальнодержавне обговорення сьогоднішніх та вчорашніх невдач, вимагаючи, щоб ми розглянули нові альтернативи, які б стали популярними, незважаючи на дискусійність.

Я вже нагадував про фанфари, які асоціюються з дарунком пана Anneберґа розміром у півмільярда доларів, які виділили на вдосконалення шкіл. На церемонії у кабінеті президента у Білому Домі президент Білл Клінтон подякував панові Anneберґу за дарунок і за розуміння серйозності становища наших шкіл, зокрема шкіл у найбільших столичних територіях. Мені було прикро спостерігати за тією церемонією, оскільки перед тим мене вже запрошували взяти участь у невеличкому зібранні, на якому обговорювали, як найпро-

дуктивніше можна використати ці кошти. Учасникам швидко стало зрозуміло, що ми стали свідками першої сцени з першого акту ще однієї катастрофи в освітній реформі, дуже подібної до катастрофи з ініціативою Фундації Кейсі (яку я передбачав і яку вже десь обговорював); див. Sarason, 1990). Усе, що я відтоді дізнався про те, як витрачаються кошти пана Анненберга, підтверджує мої найгірші побоювання. Особливо лякає те, що президент Білл Клінтон висловив найліпші побажання: роблячи так, він виказав безвідповідальне незнання того, що впродовж десятиріч федеральний уряд витрачав набагато більше грошей, ніж пан Анненберг, задля досягнення подібних, часом навіть ідентичних цілей, а позитивних результатів ми так і не побачили. Хіба песимізм (і цинізм) громадськості стосовно шкільної реформи не реакція на це? Що дозволяє панові Анненбергу та президентові Клінтону видаватися оптимістами, переконувати загал, що якби було більше панів Анненбергів, то вдалося б досягнути цілей шкільної реформи? Це не керування, а благодійність, яку можна вибачити панові Анненбергу, але не президентові.

Що складає політичне провідництво? У наступному розділі повернемося до Томаса Джефферсона та його епохи.