

# ПЛЕННИКИ БЛОБА

ОН ПОБЕДИЛ ТЭТЧЕР...  
ОН ПОБЕДИЛ БЛЭРА. ТЕПЕРЬ...

## ГОУВ ПРОТИВ БЛОБА

В ролях: МАЙКЛ ГОУВ · ЛИЗ ТРАСС · ЭНДРЮ АДОНИС · «ВЛАСТЬ  
РОДИТЕЛЯМ»  
«ПРОВАЛ ЛЕЙБОРИСТОВ» · «ГОЛЫЙ ЛИЧНЫЙ ИНТЕРЕС» · КРИСТИН  
БЛОУЭР · МЭРИ БОУСТЕД

**Почему большинство экспертов по образо-  
ванию  
ошибаются почти во всём**

Тоби Янг

**CIVITAS**

# Пленники Блоба

Почему большинство экспертов по образованию  
ошибаются почти во всём

Тоби Янг

Civitas: Институт изучения гражданского общества  
Лондон

Впервые опубликовано в апреле 2014 года  
© Civitas 2014 55 Tufton Street London SW1P 3QL  
Эл. почта: books@civitas.org.uk  
Все права защищены  
ISBN 978-1-906837-61-7

Независимость: Civitas: Institute for the Study of Civil Society — зарегистрированная образовательная благотворительная организация (№ 1085494) и компания, ответственность участников которой ограничена гарантией (№ 04023541). Civitas финансируется из различных частных источников, чтобы избежать чрезмерной зависимости от одного донора или небольшой группы доноров.

Все публикации проходят независимое рецензирование. Все издания Института направлены на достижение его цели — содействовать развитию образования и знаний. Высказанные взгляды принадлежат авторам, а не Институту.

Вёрстка: Civitas

Отпечатано в Великобритании: Berforts Group Ltd Stevenage  
SG1 2BH

# Содержание

|                                                                               |            |
|-------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>Об авторе</b>                                                              | <b>iii</b> |
| <b>1 Введение</b>                                                             | <b>1</b>   |
| <b>2 Мир идей</b>                                                             | <b>3</b>   |
| <b>3 История — или, точнее, «выявление предвзятости» и «ролевая игра»</b>     | <b>5</b>   |
| <b>4 Иэн Ливингстон, СВЕ</b>                                                  | <b>9</b>   |
| <b>5 Когнитивная наука</b>                                                    | <b>11</b>  |
| <b>6 Просто погуглите</b>                                                     | <b>13</b>  |
| <b>7 Shift Happens («Перемены происходят»)</b>                                | <b>15</b>  |
| <b>8 Переносимые навыки</b>                                                   | <b>16</b>  |
| <b>9 Кен Робинсон</b>                                                         | <b>17</b>  |
| <b>10 Романтизм</b>                                                           | <b>21</b>  |
| <b>11 Закристаллизовать социальные различия в «китайских хитросплетениях»</b> | <b>25</b>  |
| <b>12 Классическое либеральное образование</b>                                | <b>28</b>  |
| <b>13 Рекомендуемая литература</b>                                            | <b>33</b>  |
| <b>14 Примечания</b>                                                          | <b>33</b>  |

## Об авторе

Тоби Янг — сооснователь West London Free School, первой свободной школы, подписавшей соглашение о финансировании с Майклом Гоувом. Он написал три книги: *How to Lose Friends and Alienate People* (2001), *The Sound of No Hands Clapping* (2006) и *How to Set Up a Free School* (2011), а также является заместителем редактора журнала *The Spectator*. Его преподавательский опыт включает работу преподавателем в Гарварде и ассистентом преподавателя в Кембридже. В настоящее время он приглашённый научный сотрудник Букингемского университета и комиссар программы Фулбрайта.

## Введение

Что такое Блоб и какое отношение научно-фантастический фильм 1950-х годов имеет к образовательной политике? Майкл Гоув, министр образования, использует это слово как собирательное обозначение противников образовательных реформ, имея в виду прежде всего руководителей учительских профсоюзов, чиновников местных органов власти, академических экспертов и университетские факультеты образования.<sup>1</sup> В этом он следует примеру Уильяма Дж. Беннетта, бывшего министра образования США, который первоначально ввёл этот термин для обозначения армии специалистов по образованию, лоббистов и государственных чиновников, препятствовавших его попыткам реформировать американскую систему государственного образования в 1980-х годах. В частности, он говорил о «раздутой образовательной бюрократии».

Это удачный термин — и не только потому, что он передаёт сам масштаб сопротивления, с которым сталкиваются реформаторы вроде Гоува и Беннетта. (В фильме амёбopodobный инопланетянин угрожает поглотить целый город.) Он также хорошо передаёт способность образовательного истеблишмента выдерживать атаки и становиться сильнее всякий раз, когда очередной противник поглощается аморфной массой. Достаточно вспомнить неудачу Беннетта в реформировании американского государственного образования и неспособность сменявших друг друга британских правительств — и лейбористских, и консервативных — обратить вспять упадок государственных школ. Как писал в *Telegraph* бывший министр образования Джордж Уолден: «Когда меня назначили, один приятель вздохнул, что реформировать образование — всё равно что пытаться разогнать туман ручной гранатой: после вспышки и взрыва туман снова наползает. Так было при Тэтчер, так было и при Блэре с Брауном».<sup>2</sup>

Даже когда ключевые позиции в образовательно-промышленном комплексе занимают сторонники реформ — например, Крис Вудхед, возглавивший Ofsted в 1994 году, — это почти ничего не меняет. «Моё главное сомнение в отношении Ofsted связано с тем, что некоторые инспекторы не хотят или не способны отказаться от своих прогрессивных взгля-

дов на образование», — писал он в книге *Class War* (2002).<sup>3</sup>

Однако такой взгляд на Блоб — как на профессионалов, материально заинтересованных в сохранении статус-кво, то есть на «интерес производителя», — несколько вводит в заблуждение. Примечательно другое: и в Британии, и в Америке почти все представители образовательного истеблишмента разделяют одну и ту же прогрессивную образовательную философию. Все они считают, что такие умения, как «решение задач» и «критическое мышление», важнее предметных знаний; что образование должно быть «ориентировано на ребёнка», а не строиться на «дидактике» или «ведущей роли учителя»; что «групповая работа» и «самостоятельное обучение» превосходят «прямое обучение»; что заинтересовать ребёнка предметом можно, сделав его «актуальным» для него; что «зубрёжка» и «воспроизведение фактов» — это плохо, равно как дисциплина, иерархия, распорядок и всё остальное, что предполагает признание учителя авторитетной фигурой. Список можно продолжать. Их приверженность этой идеологии настолько фанатична, что они игнорируют огромный массив эмпирических данных, показывающих неэффективность прогрессивных методов преподавания, а также выводы когнитивных учёных. После трёх десятилетий исследований когнитивные учёные пришли к выводу, что такие способности, как критическое мышление и решение задач, нельзя преподавать детям как отдельные абстрактные «навыки». Их можно развивать только вместе с предметными знаниями.

Сопротивление реформам, предлагаемым Майклом Гоузом и Уильямом Беннеттом, не продиктовано корыстью — по крайней мере, не в первую очередь. Руководители образовательно-промышленного комплекса настроены столь враждебно потому, что традиционный подход к образованию, которому отдают предпочтение эти консервативные политики, — прежде всего передача знаний — противоречит их собственному подходу. Характерный пример — письмо ста академиков в *Telegraph* от 20 марта 2013 года против реформ учебной программы Гоува. «Предлагаемая программа состоит из бесконечных списков написаний слов, фактов и правил, — жаловались они. — Эта гора данных не разовьёт способность детей мыслить, вклю-

чая решение задач, критическое понимание и творческие способности».<sup>4</sup>

Участников Блоба не следует представлять бюрократами, которые сражаются за свой маленький участок. Скорее, это проповедники квазирелигиозного дела, солдаты светского крестового похода, восходящего к романтизму. Часто они даже не понимают, что завербованы в эту кампанию. Им кажется, что их образовательные идеи — просто здравый смысл, подтверждённый эмпирическими данными. Конечно, заставлять детей учить латинские глаголы — плохая идея, и вот вам «исследование», которое это доказывает! В этом отношении они меньше похожи на красное желеобразное существо из фильма *The Blob* и больше — на ни в чём не повинных жителей городка, порабождённых пришельцами в «Вторжении похитителей тел».

Я предпочитаю понимать Блоб как определённое идеологическое мировоззрение, а не как людей, оказавшихся у него в плену. Это вероучение, движение — то, что американский специалист по образованию Э. Д. Хирш называет «миром идей». Для тех из нас, кто выступает за накопление знаний и ведущую роль учителя, врагом является именно эта идеология, а не люди, которые в неё верят. В большинстве своём это люди с добрыми намерениями, преследующие те же цели, что и мы. Как и мы, они хотят создать систему государственного образования, которая помогала бы всем детям жить насыщенной и полноценной жизнью независимо от их происхождения. Они также разделяют наше стремление сократить разрыв в учебных результатах между детьми из семей с низкими доходами и их сверстниками из более обеспеченных семей. Просто они заблуждаются — находятся в плену у двухсотлетней системы убеждений, — что я и надеюсь показать далее.

## Мир идей

Центральный столп образовательной философии Блоба — убеждение, что дети по своей природе хороши. Иными словами, дети от природы любознательны, обладают воображением и творческими способностями, а задача хорошего образования — дать им возможность в полной мере проявить эти врождённые таланты. Отсюда следует: не начи-

нать формальное обучение слишком рано; делать упор на обучение через деятельность, а не на прямое объяснение или повторение; сообщать как можно меньше фактов. Образование должно быть ориентировано на ребёнка: начинаться с того, что ему уже знакомо — поп-музыки, телешоу, видеоигр, — и двигаться дальше от этой основы. Хорошая школа должна развивать все стороны детской природы, а не только способность запоминать имена и даты или пользоваться разумом и логикой. Вместо того чтобы пытаться подавить более непоседливые черты детей, учителям следует сосредоточиться на «целостной личности».

Как мы увидим, многие из этих идей восходят к романтизму, но за последние полвека они получили дополнительный авторитет благодаря подъёму постмодернизма и, в частности, убеждению, что то, что мы называем знанием, включая научное знание, — лишь один из способов смотреть на мир и имеет не больше оснований считаться истинным, чем любой другой. На факультетах образования британских и американских университетов, где будущие учителя осваивают профессию, этот эпистемологический релятивизм стал ортодоксией. Более того, общий скепсис в отношении ценности знания — особенно традиционных предметных знаний — настолько распространён, что старомодный подход к образованию, всё ещё господствующий в католических школах, селективных государственных школах и успешных частных школах, почти некому защищать.

Знание имён королей и королев Англии отвергается как «механическое заучивание фактов из национально-патриотического нарратива»<sup>5</sup> и как не имеющее отношения к детям, родившимся в современном мультикультурном обществе вроде нашего. Это всего лишь одна «перспектива» в сложной истории — «перспектива среднего класса», по словам профессора Джона Уайта из Institute of Education, ведущего британского учреждения по подготовке учителей.<sup>6</sup> Согласно постмодернистскому Евангелию, всякое знание «социально сконструировано» и ни одна точка зрения не более обоснованна, чем любая другая.<sup>7</sup>

Некоторые прогрессивные «лидеры мысли» считают, что это относится даже к математике. Профессор Стэнфордского университета Джо Боалер ввела термин «этноматематика», чтобы подчеркнуть, насколько математика якобы

«буржуазна» и «белая». По словам одного раздражённого реформатора, Боалер считает, что «традиционная математика — та математика, которую преподают в университетах по всему миру, — является собственностью западной цивилизации и неразрывно связана с ценностями угнетателей и завоевателей».<sup>8</sup>

Профессора образования вроде Боалер считают, что вместо передачи «этноцентричного» знания задача учителя — или, вернее, «фасилитатора обучения» — состоит в том, чтобы снабдить детей «навыками и компетенциями», которые понадобятся им для поиска работы в нашей быстро меняющейся глобальной экономике, а также превратить их в «ответственных граждан». Им не полагается чему-либо учиться в скучном старомодном смысле слова — например, запоминать факты. Вместо этого они должны учиться тому, как учиться, или «учиться учиться». Это предполагает «межпредметную работу», в ходе которой «обучающимся» (ни в коем случае не ученикам) преподносят «концепции» и «темы» через множество различных «линз». Любой намёк на иерархические отношения между учителем и учеником — например, мысль о том, что учитель действительно может знать нечто, чего не знают его ученики, — совершенно табуирован. Цель хорошего учителя — быть «проводником сбоку», а не «мудрецом на сцене». (Как и следовало ожидать от квазирелигиозного движения, мир идей Блоба полон таких рифмованных мантр. Среди других выражений, которыми высмеивают преподавание знаний, — «drill and kill» и «chalk and talk», то есть зубрёжка до отвращения и лекционное преподавание у доски.)

## **История — или, точнее, «выявление предвзятости» и «ролевая игра»**

Хотя корни этого прогрессивного подхода уходят в движение, возникшее ещё в XVIII веке, повсеместным в системах государственного образования Британии и Америки он стал сравнительно недавно. Чтобы показать его недостатки, посмотрим, как сегодня преподают историю в английских школах. Когда в начале 1980-х я изучал историю на уровне A-level в William Ellis, грамматической школе на се-

вере Лондона, подход к предмету мало изменился со времён Эдварда Гиббона. Он был прост и понятен: вы изучали великие события прошлого и осмыслили их как части единого хронологического повествования.<sup>9</sup> Сегодня всё иначе. Вместо того чтобы рассказывать детям о прошлом, учитель истории должен снабдить их навыками профессионального историка. Получается не столько история, сколько историография.

На типичном уроке учитель предлагает ученикам первичный источник — например, отрывок из дневника Сесила Родса — и просит их «выявить предвзятость», то есть обвести те слова и выражения, которые с нашей точки зрения в XXI веке выглядят неприемлемо расистскими или сексистскими. В результате история перестаёт давать детям историческую перспективу, позволяющую преодолеть тиранию настоящего. Напротив, она превращается в инструмент её закрепления. Именно поэтому Роберт Томбс, профессор истории Кембриджского университета, назвал подход, основанный на навыках, «грубо сосредоточенным на настоящем» и «пусто самодовольным».<sup>10</sup>

Выявление предвзятости, по-видимому, считается главным ремеслом профессионального историка, но детей учат и другим приёмам, позволяющим убедить себя в собственной благородности и мудрости по сравнению с отсталыми предками. Ни один урок истории не обходится без хотя бы пятнадцати минут «ролевой игры», в которой обучающиеся изображают жертву какой-нибудь социальной несправедливости прошлого. Вот реальный пример с сайта [activehistory.co.uk](http://activehistory.co.uk), широко используемого учителями истории в английских средних школах:

«Возьмите на себя роль похищенного молодого африканца и проверьте, насколько хорошо вам удастся сохранить силы во время мучительного “Среднего перехода” через Атлантику в этом упражнении на принятие решений. В комплекте — пять различных планов урока».

А вот другой пример, который Ofsted отдельно отметил как образец «хорошей практики»:

«Учителя позаботились о том, чтобы ученики получили опыт, помогающий им формулировать идеи и дающий контекст и содержание для письменной работы.

Например, ученики 3/4 класса провели час на школьном поле, пробуя работать мотыгой, копать и отпугивать птиц, прежде чем описать жизнь викторианского ребёнка — сельскохозяйственного работника».<sup>11</sup>

Чему бы ещё дети ни учились, выполняя такие упражнения, истории они не учатся. Их просят думать не об истории — чего они и не могут делать, потому что им не дают исторических знаний, — а о самих себе.

Такой способ преподавания истории якобы «свободен от ценностных суждений», однако беглый взгляд на любые сопроводительные материалы быстро развеивает этот миф. По словам Кристофера Макговерна, председателя Campaign for Real Education, более тридцати лет преподававшего историю детям от 5 до 18 лет, «одержимость политкорректностью» в этом подходе очевидна. «Если и изучается сражение, то столь же вероятно — с “социальной” или “гендерной” точки зрения: условия на борту HMS Victory или роль женщин на заводах боеприпасов в Первую мировую войну, — а не с точки зрения военных событий при Трафальгаре или Эль-Аламейне».<sup>12</sup>

Далее Макговерн описывает содержание стандартного учебника истории для GCSE под названием *Minds and Machines* (1999):

«Традиционные герои, включая Клайва Индийского, генерала Вулфа, адмирала Нельсона, Флоренс Найтингейл и генерала Гордона, полностью исключены из этого учебника по национальной программе, посвящённого периоду 1750-1900 годов. Роль герцога Веллингтона в истории сводится к его противостоянию чартистам. О его роли при Ватерлоо не говорится вовсе: книга продвигает Питерлоо, а не Ватерлоо».<sup>13</sup>

Макговерн — не единственный учитель истории, сомневающийся в прогрессивном подходе. Его мнение разделяет Роберт Пил, молодой учитель, начавший карьеру в общеобразовательной школе Бирмингема:

«Мне не потребовалось много времени, чтобы понять, почему ученики так мало знают британскую историю, хотя изучают её больше года — как предписывает национальная программа. При изучении нормандского завоевания ученики разыгрывали битву при Гастингсе

на школьном дворе, проводили опрос в классе, чтобы создать собственную “Книгу Страшного суда”, и строили замки типа *motte-and-bailey* из коробок от хлопьев. Средневековую Англию изучали, разыгрывая смерть Томаса Бекета и создавая настольную игру о жизни средневекового крестьянина. По теме промышленной революции ученики представляли изобретения в стиле *Dragons' Den*, а уроки о Британской империи завершались проектированием памятной тарелки, показывающей, была ли империя “силой добра” или нет». <sup>14</sup>

Итог такого «Blue Peter»-подхода к преподаванию истории состоит в том, что дети заканчивают школу, почти ничего не зная о прошлом. Консервативный пэр лорд Эшкрофт заказал летом 2012 года опрос, который показал: больше детей связывают имя «Черчилль» с мультяшной собакой из рекламы автострахования, чем с британским премьер-министром военного времени. И подобное невежество вовсе не исключение. Снова Макговерн, на этот раз о результатах заказанного BBC в 2004 году опроса знаний о ключевых исторических событиях:

«Половина представителей младшей возрастной группы [16-24 года] не знала, что Битва за Британию происходила во время Второй мировой войны, а почти половина не смогла связать сэра Фрэнсиса Дрейка с борьбой против Испанской армады, выбрав вместо него Гэндальфа, Горацио Хорнблауэра или Христофора Колумба. Семьдесят один процент людей старше 65 лет знают, что знаменитое сражение, которое ежегодно 12 июля отмечают оранжисты в Северной Ирландии, — это битва на реке Бойн. Среди 16-24-летних это знали лишь 18 процентов. Пятнадцать процентов этих молодых людей решили, что оранжисты празднуют победу при Хельмовой Пади — вымышленную битву из “Властелина колец” Толкина. Опрос 2003 года показал, что 30 процентов 11-18-летних считали, будто Оливер Кромвель сражался при Гастингсе, и примерно столько же не смогли назвать век, в котором произошла Первая мировая война. Менее половины из 200 опрошенных детей знали, что флагман Нельсона при Трафальгаре назывался *Victory*. Аналогичным образом опрос Channel 4 по истории монархии, проведённый к сериалу Дэвида Старки на эту тему, показал, что лишь

один из десяти молодых людей мог связать короля Иоанна с Великой хартией вольностей. В крайних случаях мы читаем о молодых людях, которые думают, что Адольф Гитлер был премьер-министром Британии во время Второй мировой войны, а римская оккупация произошла всего 150 лет назад».<sup>15</sup>

Тот же прогрессивный подход к преподаванию истории господствует в системе государственных школ США, и неудивительно, что американские школьники столь же плохо знают собственное прошлое, как и британские. В книге *What Do Our 17-Year-Olds Know?* (1987) Дайан Рэвич и Честер Финн сообщают, что 43 процента выпускников старшей школы не могут поместить Первую мировую войну в период между 1900 и 1950 годами, более двух третей не могут назвать полувековой период, в котором произошла Гражданская война, а более 75 процентов не способны с точностью до двадцати лет сказать, когда Авраам Линкольн был президентом.<sup>16</sup>

Уильям Беннетт столь же отчаянно оценивает американские школы в *Devaluing America* (1992), своих воспоминаниях о работе министром образования:

«Согласно опросу, основанному на данных НАЕР и проведённому в 1986 году среди людей 21-25 лет, менее 40 процентов сумели истолковать статью газетного обозревателя. Среди меньшинств положение ещё хуже: лишь один из десяти молодых чернокожих взрослых и двое из десяти молодых взрослых латиноамериканского происхождения способны удовлетворительно истолковать ту же газетную колонку. В 1989 году *National Geographic* провёл исследование географических знаний. Американцы в возрасте от 18 до 24 лет заняли последнее место среди десяти стран, включая Мексику».<sup>17</sup>

## Иэн Ливингстон, СВЕ

В свете всех данных о неэффективности прогрессивных методов преподавания можно было бы ожидать, что от них уже отказались. Но нет. Каждый раз, когда очередная прогрессивная теория оказывается дискредитированной, она возвращается под новым названием и выдаёт себя за

«инновацию». Именно поэтому у образования, ориентированного на ребёнка, так много разных ярлыков: «самостоятельное обучение», «случайное обучение», «обучение через открытие», «проектное обучение» и т. д.<sup>18</sup> Одна из самых поразительных особенностей Блоба — и в научно-фантастическом фильме, и в образовательном смысле — его способность к регенерации. На каждого специалиста по образованию, который прозревает и признаёт важность знаний, тут же находится другой, повторяющий тот же старый жаргон — или «педагогический новояз», как его иногда называют. Блоб обладает удивительной способностью захватывать людей и превращать их в рупоры своих прогрессивных образовательных идей.

Возьмём Иэна Ливингстона, кавалера ордена Британской империи, одного из основателей британской индустрии видеоигр. Недавно он дал интервью The Times, в котором объявил, что создаёт в Лондоне свободную школу, основанную на подходе, который он явно считает радикальным и новым — чем-то, чего прежде никогда не пробовали.

Согласно статье, Ливингстон считает, что дети должны «учиться через игру», а не подвергаться «викторианской» зубрёжке. Так они научатся «решать задачи» и быть «творческими», вместо того чтобы их заставляли запоминать «ненужные» факты, которые можно получить «одним щелчком мыши». Экзамены он отверг как «случайные тесты памяти», имеющие «гораздо больше отношения к рейтинговым таблицам, чем к обучению».<sup>19</sup>

Говоря всё это, Ливингстон, похоже, не замечал, что просто повторяет стандартную критику Блоба в адрес старомодной модели «мел и разговор», при которой детей просят заносить факты в долговременную память.

Похожую мысль недавно высказал Ричард Эванс, королевский профессор современной истории в Кембридже, говоря о новой программе по истории, — и, вероятно, он тоже не понимает, что интеллектуально находится в плену у Блоба. История, сказал он, не должна сводиться к «передаче и воспроизведению “фактов”» — такой подход, по его мнению, годится лишь для подготовки участников викторин в пабе. Вместо этого детей следует учить «важнейшим навыкам анализа, аргументации и представления материала».<sup>20</sup>

Вот он, извечный контраст между «знаниями» и «навыками». Такие противопоставления — обычная валюта прогрессивного мира идей, но это, как и многие другие, ложная дихотомия. Мы, сторонники реформ, вовсе не предлагаем заставлять детей запоминать факты вместо развития навыков мышления более высокого порядка. Напротив, мы ценим эти навыки не меньше наших оппонентов. Разница в том, что мы признаём: детей невозможно научить этим навыкам, не попросив их сначала запомнить значительный объём фактических знаний.

Эту мысль сформулировал британский философ Бертран Рассел в эссе «Об образовании» (1926): «Разумеется, можно сообщать сведения способами, которые не развивают интеллект; это не только возможно, но и легко и делается постоянно. Но я не верю, что можно развивать интеллект, не сообщая сведений — или, во всяком случае, не добиваясь приобретения знаний».<sup>21</sup>

## Когнитивная наука

Позднее прозрение Рассела подтвердили когнитивные науки. За последние тридцать лет когнитивная наука продвинулась огромными шагами, и сегодня мы довольно хорошо понимаем, как дети приобретают способность к «анализу, аргументации и представлению материала». Консенсус, сложившийся после трёх десятилетий исследований развития человеческого мозга, состоит в том, что дети не могут заниматься критическим мышлением, если прежде не запомнили набор фактов, относящихся к решаемой задаче, — тот самый подход, который кембриджский профессор современной истории отвергает как «зубрёжку». Ребёнок, много знающий о видеоиграх, способен критически мыслить о видеоиграх, но не о другом предмете, о котором знает мало. Представление, будто ребёнок может овладеть «навыком» критического мышления в одной области, а затем применить его к другой независимо от того, насколько скудны его знания в этой области, — или будто критическое мышление можно преподавать как самостоятельную абстрактную дисциплину, — попросту ошибочно. Широкое понимание, то есть способность критически мыслить о широком круге предметов, которой Ричард Эванс

хочет добиться от детей, требует широкой базы знаний. Как сказал Эсхил: «Память — мать всякой мудрости».

Значение долговременной памяти кратко выразили трое учёных в статье для журнала *Educational Psychologist*:

«На неё больше не смотрят как на пассивное хранилище разрозненных, изолированных фрагментов информации, позволяющее нам повторять выученное. Не рассматривают её и лишь как компонент человеческой когнитивной архитектуры, оказывающий только периферическое влияние на сложные когнитивные процессы вроде мышления и решения задач. Напротив, долговременная память сегодня понимается как центральная, доминирующая структура человеческого познания. Всё, что мы видим, слышим и о чём думаем, критически зависит от нашей долговременной памяти и находится под её влиянием».<sup>22</sup>

Это может звучать парадоксально, но подход к преподаванию, который часто называют «градграйндовским» по имени «в высшей степени практичного» школьного учителя из «Тяжёлых времён» Чарльза Диккенса (1854), на самом деле является одним из лучших способов «включить» детский мозг. Для этого нам даже не нужны когнитивные учёные. Писавший в начале XIX века теоретик образования Иоганн Генрих Песталоцци описывает почти волшебное превращение, которое происходит, когда детей заставляют учить материал наизусть:

«Поначалу это было... лишь попугайское воспроизведение бессмысленных слов. Но чёткое разделение отдельных идей, определённый порядок этого разделения, а также то, что сами слова, словно свет и смысл посреди тьмы, неизгладимо отпечатывались в их умах, постепенно пробуждали понимание предмета и превращали тьму в ясный дневной свет».<sup>23</sup>

Когнитивная наука полезна тем, что объясняет, как работает этот процесс. Причина, по которой так важно иметь множество фактов, хранящихся в долговременной памяти, — причина, по которой это необходимо для развития способности мыслить, — заключается в ограниченном объёме рабочей памяти. Обычно мы можем одновременно удерживать в голове лишь три-четыре новых элемента

информации. Как только мы сосредоточиваемся на ещё одном, один из прежних забывается. Это делало бы почти невозможным любое мышление — даже простейшие вычисления в уме, — если бы не наша способность извлекать факты из долговременной памяти. Новая информация быстро перегружает рабочую память, тогда как вспоминаемый элемент информации занимает в ней почти никакого места. Именно это замечательное свойство человеческого мозга позволяет нам решать те самые задачи, которыми так увлечены профессора образования.

Вот почему противопоставление заучивания фактов навыкам мышления более высокого порядка является ложной дихотомией: ребёнок не может развить второе, не пройдя через первое. Идея, что можно сразу перейти к «анализу, аргументации и представлению материала» и пропустить скучную часть, противоречит нашим научным знаниям о развитии мозга.

## Просто погуглите

Тем не менее некоторые прогрессисты утверждают, что тратить время на запоминание фактов «бессмысленно»: если ребёнку понадобится какой-нибудь факт, его всегда можно просто найти в Google — он доступен «одним щелчком мыши», как говорит Иэн Ливингстон.

«Знать что-либо — безнадёжно по-XX-вековому, — говорит журналист Джастин Уэбб. — Причина в том, что всё, что вам нужно знать, — то, что раньше, возможно, приходилось запоминать по книгам, — уже доступно (или скоро будет доступно) мгновенно на карманном устройстве».<sup>24</sup>

Джайлз Корен, ресторанный критик The Times, ещё категоричнее: по его мнению, Google сделал всякое книжное обучение излишним:

«Какой вообще смысл в обучении в мире Интернета? Какой смысл в книгах и способности читать, понимать и помнить их содержание, когда любой факт в мире можно получить в мгновение ока — буквально прямо на ваших Google Glass? Что такое память в 2013 году? Что такое знание?»<sup>25</sup>

Оставим в стороне тот факт, что ребёнок без «способности читать» не смог бы разобраться в найденной информации. Проблема с представлением, будто Google способен выполнять роль долговременной памяти, в том, что оно недооценивает объём рабочей памяти, который мы используем, когда ищем что-либо на компьютере или iPhone; из-за этого одновременно мыслить становится труднее. По словам Дейзи Кристодулу, автора книги *Seven Myths about Education* (2013):

«Мы не можем полагаться на то, что просто посмотрим нужное, и не можем передать функцию памяти Google. Дело в том, что факты нужны нам в долговременной памяти, чтобы освободить место в рабочей. Поиск чего-либо в Google занимает это место в рабочей памяти, и у нас не остаётся пространства, чтобы обработать новую информацию или соединить её с другой».<sup>26</sup>

Вторая проблема подхода «просто погугли» состоит в том, что он игнорирует объём предварительных знаний, необходимый ребёнку для точного поиска. Суть в том, что найти нужный факт по конкретному предмету можно лишь в том случае, если вы уже довольно много знаете об этом предмете. На это указывала журналист и ведущая Либби Пёрвз:

«Поисковые системы ошибаются, несмотря на их жутковатый ореол всеведения: если вы действительно хорошо знаете какую-нибудь узкую тему, быстро замечаете, насколько поверхностно она представлена в Сети. Кроме того, ищущий должен хотя бы представлять, что именно он ищет. Великий парадокс в том, что поколение, выросшее до Интернета, может оказаться в уникально привилегированном положении: однажды выученные факты делают нас дьявольски эффективными пользователями интернет-поиска».<sup>27</sup>

Наконец, даже если ребёнку из Академии Уэбба-Корена всё-таки удастся сформулировать точный запрос, он не сможет понять найденную информацию, не зная уже кое-что о предмете (и это при условии, что его вообще научили читать). Например, если ввести в Google «космическая станция», найденная статья Википедии будет понятна только тому, кто уже знает что-нибудь о «низкой околоземной орбите», «двигательной установке», «исследовательских

платформах» и т. п. Ребёнок может выполнить дополнительные поиски, чтобы заполнить эти пробелы, но та же проблема будет повторяться снова и снова, обрекая его гуглить бесконечно.

Короче говоря, Google не заменяет занесение фактов в долговременную память.

## **Shift Happens («Перемены происходят»)**

Защитники прогрессивного подхода часто ссылаются на стремительный прогресс информационных технологий — не только поисковых систем — как на основание отказаться от предметных знаний. Другая версия этого аргумента гласит, что в XXI веке объём знаний растёт так быстро, а сами знания так часто пересматриваются и обновляются, что заставлять детей что-либо запоминать бессмысленно. Вместо этого их следует учить быстро находить и оценивать информацию. Школы должны сосредоточиться на том, как учиться, а не на том, что учить.

Эта точка зрения кратко выражена в шестиминутном ролике на YouTube под названием «Shift Happens», который будущих учителей часто заставляют смотреть во время подготовки к получению педагогической квалификации. Среди поразительных утверждений в этом видео есть следующие:

«По словам бывшего министра образования Ричарда Райли, десять самых востребованных профессий 2010 года в 2004 году ещё не существовали.

Сейчас мы готовим учащихся к профессиям, которых ещё нет... с использованием технологий, которые ещё не изобретены... чтобы решать проблемы, о существовании которых мы пока даже не знаем.

Объём новой технической информации удваивается каждые два года.

Для студентов, начинающих четырёхлетнюю техническую или университетскую программу, это означает, что... половина того, чему они научатся на первом курсе, устареет уже к третьему».

Смысл этих информационных всплесков ясен. При такой скорости перемен в XXI веке бессмысленно преподавать

детям предметные знания: скоро они всё равно устареют. Гораздо лучше сосредоточиться на «навыках и компетенциях», которые позволят им самостоятельно находить и обрабатывать знания. Как формулирует это Association of Teachers and Lecturers (ATL), один из крупнейших учительских профсоюзов: «Механическое заучивание фактов должно уступить место развитию через образование важнейших переносимых навыков, которые позволят следующему поколению ориентироваться в информационную эпоху».<sup>28</sup>

Проблема в том, что то, что верно для одного предмета — информационных технологий, — неверно для всех остальных. Сколько бы мы ни продвинулись в информатике, Великий лондонский пожар всегда будет датироваться 1666 годом. Теорема Пифагора столь же истинна сегодня, как и в VI веке до н. э., а законы движения Ньютона, впервые изложенные в 1687 году, по-прежнему объясняют движение бильярдных шаров. Да, предметные знания постоянно пополняются, но эти достижения зависят от овладения тем, что уже известно. Как сказал Ньютон: «Если я видел дальше других, то потому, что стоял на плечах гигантов».

## Переносимые навыки

Ещё одна трудность идеи преподавать детям «важнейшие переносимые навыки» вместо предметных знаний заключается в том, что сами эти навыки — «критическое мышление», «решение задач», «умение учиться» и т. п. — на самом деле не переносятся. Когнитивные учёные показали не только то, что навыки мышления более высокого порядка, такие как анализ и оценка, нельзя преподавать в отрыве от предметных знаний; однажды сформировавшись, они также не могут быть отделены от знаний, в которых укоренены, и применены ко всем предметам.

Ребёнок, который поместил в долговременную память достаточно математических знаний, чтобы решать математические задачи, не превращается внезапно в универсального «решателя задач» в другом предмете, например истории. Чтобы «выявлять предвзятость», «оценивать источники» или делать что угодно ещё из того, чему кембриджский профессор современной истории хочет научить детей,

сначала нужно приобрести приличный объём исторических знаний. Навыки мышления более высокого порядка — то, что когнитивные учёные называют «предметно-специфичными». То есть в конкретной области они могут развиваться только после того, как ученик накопит достаточный объём знаний об этой области. Следовательно, их нельзя перенести с одного предмета на другой. Идея, будто таким навыкам можно учить вместо предметных знаний, а затем применять их ко всем предметам независимо от того, насколько мало дети о них знают, — бессмыслица.

Чтобы проиллюстрировать это, возьмём Стивена Спилберга. Он стал выдающимся режиссёром не потому, что научился критически мыслить, изучая в школе французский язык и географию. Он научился быть хорошим режиссёром — решать проблемы композиции и изложения, — с раннего возраста погрузившись в кинопроизводство, начиная с детской кинокамеры. В большинстве областей требуется около 10 000 часов практики, чтобы достичь сколько-нибудь серьёзного мастерства, то есть уметь мыслить свободно и творчески. Предполагать, что дети могут приобрести эти навыки без подробного знания конкретного предмета, — значит фундаментально не понимать, как мы учимся.

К такому выводу пришёл и профессор психологии Temple University Роберт У. Вайсберг, изучавший целый ряд творческих гениев, в том числе Томаса Эдисона, Фрэнка Ллойда Райта и Пикассо. «Прежде чем творить в какой-либо дисциплине, вы должны в неё погрузиться», — сказал он Wall Street Journal.<sup>29</sup>

## Кен Робинсон

«Хорошо, — скажут защитники прогрессивного подхода. — Возможно, детей нельзя научить мыслить творчески и с воображением, не погрузив их сначала в конкретный предмет. Но нужно ли вообще их этому учить? Разве эти способности не присущи детям от природы?» Тогда цель хорошего образования должна состоять не в том, чтобы снабжать детей навыками мышления более высокого порядка, а в том, чтобы развивать уже имеющиеся врождённые способности. А проблема подхода, основанного на накоплении зна-

ний, заключается в том, что он эти врождённые таланты гасит.

Один из самых влиятельных сторонников этой точки зрения — Кен Робинсон, или сэр Кеннет Робинсон, если называть его полным титулом. Его 18-минутное выступление TED «Убивают ли школы творчество?» — самое просматриваемое выступление TED за всю историю: его посмотрели 25 миллионов раз. Другое его выступление, «Смена парадигм», посмотрели на YouTube более 10 миллионов раз. Как и «Shift Happens», эти ролики считаются обязательными к просмотру на большинстве университетских факультетов образования.

Робинсон полагает, что нынешняя система государственного образования — во всём мире — скована своим происхождением из эпохи Просвещения и промышленной революции. Он сравнивает школы с фабриками, обвиняет их в «мышлении производственной линии» и утверждает, что они созданы для подготовки детей к профессиям, которых больше не существует. По Робинсону, они признают только одну форму интеллекта — академический интеллект, который он определяет как определённый тип дедуктивного рассуждения и знание классики. Превосходство этого типа интеллекта — интеллектуальное наследие Просвещения с его акцентом на рациональности. Детей, которым, как считается, эта способность не дана, списывают со счетов независимо от того, насколько талантливы они могут быть в неакадемических областях. Их объявляют глупыми, хотя на самом деле они «блестящие».

Эту модель, утверждает он, следует отбросить — и не только потому, что она устарела. У детей множество разных способностей, поэтому бессмысленно ранжировать их по одному узкому определению интеллекта. «Я утверждаю, что у всех детей огромные таланты, а мы их растрачиваем — довольно безжалостно», — говорит он. Он цитирует Пикассо, который говорил, что все дети рождаются художниками, а затем по мере взросления их творческие способности постепенно выдавливаются. «Я страстно в это верю. Мы не вырастаем в творчество — мы из него вырастаем. Точнее, образование вытравливает его из нас».

Решение, по Робинсону, — заменить школы фабричного типа чем-то более гибким и ориентированным на ребён-

ка. Детей следует смешивать вместе независимо от их «даты производства», а уроки должны иметь неопределённую продолжительность, а не делиться на жёсткие временные блоки. Он хочет видеть больше «группового обучения» — столь любимой инспекторами Ofsted проектной работы — и меньше экзаменов, как и Иэн Ливингстон. «Мы должны переосмыслить фундаментальные принципы, на которых строим образование наших детей, — говорит он. — Наша задача — воспитывать их целостную личность...»

В поддержку своей позиции Робинсон приводит два свидетельства. Первое — высокая распространённость синдрома дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) среди американских школьников. Он сомневается, что это действительно клиническое состояние: «Это всё ещё предмет споров», — говорит он. Настоящая причина, по его мнению, по которой миллионы детей не могут сосредоточиться на уроках, состоит в том, что интеллектуально им не подходит обучение фабричного типа.

Второе — лонгитюдное исследование детей, призванное проверять их способность к «дивергентному мышлению» в разном возрасте. Выясняется, что если попросить детей придумать как можно больше «альтернативных применений» канцелярской скрепки, то в детском саду они начинают на «уровне гения», а затем с возрастом становятся всё менее и менее «творческими».

К сожалению, эти свидетельства не выдерживают проверки. Как отмечает когнитивный учёный Дэниел Т. Уиллингем, практически невозможно найти авторитетные организации, готовые подтвердить, что СДВГ — всего лишь воображаемая болезнь:

«Вам будет трудно найти такие организации среди American Medical Association, American Academy of Pediatrics, World Health Organization, National Institutes of Health, Centers for Disease Control или других национальных и международных организаций, которые признают СДВГ медицинским состоянием».<sup>30</sup>

Что касается «альтернативных применений» скрепки, конечно, ребёнку легче придумывать необычные способы её использования, если он вообще не знает, для чего она предназначена. Снова Уиллингем:

«Придумывать альтернативные способы применения легче, если вы не знакомы с обычным назначением предмета. Если вы знаете, что такое канцелярская скрепка, то каждый раз, когда говорите себе: “Хм, что можно с этим сделать?”, в голову вторгается мысль: “Скрепить листы!”»<sup>31</sup>

Однако самое поразительное в аргументе Робинсона — не скудность доказательств. Это его неспособность признать, что всё это уже говорилось прежде — сотни раз. Он представляет свою новую парадигму как радикальный разрыв с образовательной ортодоксией, хотя на деле выражает точку зрения, которая как минимум сто лет является общепринятым мнением на университетских факультетах образования.

То же относится к Иэну Ливингстону. Типичную среднюю школу он описывает так: «Вас всех заставляют сидеть неподвижно, работать поодиночке — никакой командной работы, никакого сотрудничества, никаких проектов, которые можно оценивать как групповую работу, — все делают одно и то же».

У Ливингстона четверо детей, но мне остаётся лишь заключить, что всех их он обучал в частных школах, потому что едва ли найдётся хоть одна обычная государственная школа, придерживающаяся этой традиционной модели «мел и разговор».

Ливингстон хочет, чтобы детей учили критически мыслить, но, как и Кен Робинсон, сам демонстрирует мало признаков критического мышления. Когда речь заходит о господствующих догмах образовательного истеблишмента, оба принимают их без единого возражения. Можно даже сказать, что они заучили их наизусть. Они критикуют «школы-фабрики» за то, что те учат детей воспроизводить факты, однако, произнося эту критику, сами воспроизводят прогрессивную догму.

На самом деле подход, который они рекламируют как революционный, — ориентация на ребёнка, упор на решение задач вместо изучения фактов, сотрудничество вместо конкуренции и т. д. — является нормой в государственных школах Британии и Америки с 1970-х годов. Его поддерживает большинство руководителей английских школ, а до недавнего времени любая школа, отклонявшаяся от этой орто-

доксии, рисковала быть наказанной Ofsted.<sup>32</sup>

## Романтизм

Почти все идеи Ливингстона и Робинсона — как и прогрессивных специалистов по образованию вообще — можно проследить до романтизма. Романтики часто противопоставляли доброту человечества в его состоянии до грехопадения злу современности, особенно индустриализации, которую считали чуждой и неестественной. Убеждение Робинсона, что искусственные ограничения школы фабричного типа стесняют и сковывают детей, — распространённый мотив романтической литературы начиная с «Эмиля» Жан-Жака Руссо (1762). Эта идея аккуратно выражена в строках из «Школьника», одного из «Песен невинности» Уильяма Блейка (1789): «Как может птица, рождённая для радости, сидеть в клетке и петь?»

Как большинство в высшей степени практичных людей, по выражению Кейнса, являются пленниками какого-нибудь покойного экономиста, так большинство прогрессивных педагогов — пленники какого-нибудь покойного поэта-романтика.

Враждебность Ливингстона и Робинсона к традиционным методам обучения, которые обычно карикатурно изображают как бледных детей, вынужденных заучивать таблицу умножения под взглядом сурового учителя у доски, тоже берёт начало в романтизме. Робинсон предлагает развивать воображение и творческие способности ребёнка, а не только его способность к логике и рассуждению — то, что он называет воспитанием «целостной личности», — и, кажется, считает это спорным и ещё не испытанным предложением. На деле эта идея находится в самом центре прогрессивного подхода уже более двухсот лет.

Ливингстон обрушивается на экзамены, называя их «случайными тестами памяти», и возражает против классов, где дети «все делают одно и то же». Эта критика коренится в романтическом почитании природы. Навязывать детям единые стандарты, ожидать, что все они будут делать одно и то же, — неправильно, потому что дети от природы различны, имеют разные склонности и задатки. Неважно, эффективны ли такие единые методы преподавания. Они

искусственны, идут против природы, и уже этого достаточно, чтобы их осудить.

Множество других романтических идей вошло в образовательный мейнстрим. Например, представление, что дети детсадовского возраста должны всё время играть — «пусть дети остаются детьми», — а попытка научить их чему-либо, например синтетическому фонетическому методу чтения или числовым сочетаниям, «не соответствует возрастному развитию»; мнение, что обучение, «ведомое учителем» или адресованное «всему классу», хуже образования, «ведомого ребёнком», а методы преподавания следует адаптировать к «индивидуальному стилю обучения» каждого ребёнка; и, конечно, утверждение, что «зубрёжка» гасит творческую искру и превращает детей в бездумных конформистов. Это не неортодоксальные идеи, как, похоже, думают Ливингстон и Робинсон. Напротив, их почти повсеместно принимают британские и американские специалисты по образованию. Это шибболеты Блоба.

Ливингстон и Робинсон предлагают попробовать обучать детей более естественным, прогрессивным способом, но этот эксперимент уже поставлен. Обучение, ориентированное на ребёнка, акцент на навыках вместо знаний и принижение разума и логики в пользу воспитания «целостной личности» — доминирующие мотивы почти каждой государственной школы Британии и Америки как минимум последние 25 лет.

Даже некоторые из более «экспериментальных» предложений Кена Робинсона уже испытывались — с предсказуемыми результатами. Например, в 1996 году Walt Disney Company открыла во Флориде школу Celebration School, ставшую памятником множеству «передовых» идей, включая смешанные возрастные группы. Учителей называли «лидерами обучения», детей — «обучающимися», а занимались они в «районах», а не классах. Три года спустя, как сообщала The New York Times, родители массово забирали детей из школы, устав от «попурри прогрессивных методов»:

«Родители жаловались на отсутствие домашних заданий и невозможность отслеживать прогресс без оценок и тестов. Неструктурированные занятия сбивали с толку некоторых родителей и учеников. Учите-

ля с трудом справлялись с нагрузкой смешанных по возрасту классов и работой без письменной учебной программы».<sup>33</sup>

К 2000 году от большинства этих «передовых» нововведений отказались.

О том, насколько разрушительными оказались эти прогрессивные методы, могут свидетельствовать многие учителя, не только Кристофер Макговерн. Многие английские дети не приобретают ни фактических знаний, ни навыков мышления более высокого порядка: по данным Times Educational Supplement, примерно пятая часть выпускается из школы функционально неграмотной и не владеющей элементарной арифметикой.<sup>34</sup> Те, кто сдаёт GCSE достаточно хорошо, чтобы перейти в Sixth Form, нередко вопиюще не знают даже самых элементарных фактов британской жизни. Вот снова Дейзи Кристоудулу, преподававшая английский в нескольких общеобразовательных школах:

«Примерно во время всеобщих выборов 2010 года я потратила около половины урока, объясняя классу 18-летних — то есть взрослых людей с правом голоса — точную роль монарха в современной Британии. Я говорю “монарх” — никто из них не знал, что значит это слово, и никто не знал, что значит “конституционный”, что затрудняло попытки объяснить конституционную монархию. Довольно многие думали, что королева и Гордон Браун — или Гордон Блэр, как они иногда говорили, — управляют страной вместе либо что у королевы на самом деле больше власти, чем у премьер-министра. Никто не знал, кто такой канцлер казначейства и какова его роль. Большинство не могло уверенно назвать хотя бы одну политическую партию».

Это были дети из городской общеобразовательной школы, но даже так называемая «элита» английских школьников — те, кто затем поступает в университеты Russell Group, — едва ли осведомлена лучше. Дерек Мэттьюс, профессор экономики Кардиффского университета, был настолько поражён незнанием британской истории у своих первокурсников-экономистов, что решил устроить им тест. Из 284 студентов только 11,5 процента смогли назвать премьер-министра XIX века и лишь 16,5 процента

— британского генерала при Ватерлоо. Учитывая, что по учебным достижениям эти студенты входили в верхние 15 процентов своей возрастной группы, профессор Мэттьюс заключил, что оставшиеся 85 процентов знают ещё меньше. «Иными словами, перед нами целое поколение, почти ничего не знающее об истории своей страны (или любой другой)», — сказал он.<sup>35</sup>

Вердикт Мэттьюса подтверждают многочисленные другие опросы, в том числе опрос лорда Эшкрофта (см. выше, с. 9 оригинала). Существует также значительный массив международных данных, показывающий ухудшение результатов британских и американских школьников относительно учащихся других стран.

Например, в исследовании Programme for International Student Assessment (PISA) 2000 года британские школьники занимали 4-е место в мире по естественным наукам, 7-е по чтению и 8-е по математике. К 2012 году они опустились на 21-е место по естественным наукам, 23-е по чтению и 26-е по математике. По чтению мы отстаём не только от богатых европейских соседей вроде Германии и Норвегии. Мы отстаём также от Польши и Эстонии — особенно поразительно, если учесть, что учителям в этих странах в среднем платят менее половины того, что получают учителя в Британии.

Американская система образования выглядит ещё хуже. В исследовании PISA 2000 года американские школьники занимали 14-е место по естественным наукам, 15-е по чтению и 19-е по математике. В 2012 году они опустились соответственно на 28-е, 24-е и 36-е места. Согласно исследовательской статье в рецензируемом журнале *Education Next*, в 2009 году по продвинутой математике Америка отставала от всех остальных стран ОЭСР, кроме Португалии, Греции, Турции и Мексики. Шесть процентов американских школьников имели «продвинутый» уровень по математике против 28 процентов на Тайване.<sup>36</sup>

Почти единственное, чему американские школы действительно хорошо учат, — высокой самооценке. Международное исследование математических и естественно-научных навыков 1989 года показало, что 68 процентов американских старшеклассников считали себя хорошими математиками — самый высокий показатель среди всех

стран, — тогда как среди южнокорейских школьников так думали лишь 23 процента. Нет нужды говорить, что в реальных тестах южнокорейцы превосходили американцев примерно в четыре раза.

На вершине таблицы PISA находятся страны, по-прежнему предпочитающие старомодный подход, основанный на накоплении знаний, — тот метод, который прогрессисты высмеивают как «drill and kill». Регион номер один в мире — Шанхай, Китай, где ориентированный на ребёнка подход считают смехотворно мягким. В Сингапуре, занявшем в PISA 2012 года 2-е место по математике, 3-е по естественным наукам и 3-е по чтению, 80 процентов 16-летних по-прежнему сдают экзамены O-level, задания для которых составляют Оксфорд и Кембридж. В Англии сдавать O-level невозможно с 1987 года.

## **Закристаллизовать социальные различия в «китайских хитросплетениях»**

Влияние прогрессивных специалистов по образованию не только поставило американских и британских школьников в невыгодное конкурентное положение на мировой арене, но и усилило неравенство внутри обеих стран. Одна из великих ироний этой дискуссии состоит в том, что почти все сторонники прогрессивного образования принадлежат к левым, однако подход, который они рекомендуют как «инклюзивный» и «справедливый», в итоге закрепил бедность и сохранил привилегии. Причина очевидна: если дети мало чему учатся в школе, выходцы из неблагополучных семей никогда не смогут соперничать с детьми из более обеспеченной среды за места в хороших университетах и возможность начать прибыльную карьеру. Как говорит Э. Д. Хирш, романтический антиинтеллектуализм — роскошь торгового класса, которую бедные не могут себе позволить. «Несправедливость анти-книжного... подхода к школьному образованию заключается в предположении, что знания можно в равной степени не давать детям торговцев и детям крестьян и получить одинаковый результат», — пишет он.<sup>37</sup>

В Британии главный аргумент левых против образова-

тельной реформы состоит в том, что она усилит «социальную сегрегацию», причём они, по-видимому, не замечают вклада прогрессивных педагогов в возникновение самого этого положения. Снова Хирш:

«Образовательный прогрессизм — надёжный способ сохранить существующий социальный порядок, тогда как лучшие практики образовательного консерватизма — единственный способ, благодаря которому дети из неблагополучных семей могут приобрести знания и навыки, позволяющие улучшить своё положение».<sup>38</sup>

За доказательствами связи между образовательной философией Блоба и неравенством далеко ходить не нужно. Доклад Sutton Trust 2011 года показал, что разрыв в учебных достижениях между богатыми и бедными детьми в Британии был больше, чем в любой другой развитой стране, кроме Америки.<sup>39</sup>

Защитники прогрессивного подхода отвергают эти данные, утверждая, что они ненадёжны и что в любом случае низкие результаты PISA и растущая сегрегация британских и американских школьников объясняются другими факторами, например ростом неравенства доходов. Доктор Элис Салливан, преподаватель Institute of Education, утверждает, что ключ к повышению результатов британских детей — «перераспределительная экономическая политика».<sup>40</sup> На деле неравенство доходов в Китае выше, чем в Британии или Америке, однако беднейшие 10 процентов подростков Шанхая показывают на тестах PISA по математике такие же результаты, как богатейшие 20 процентов подростков Британии и Америки.<sup>41</sup>

Левые не всегда были настолько зависимы от Блоба. Ещё сравнительно недавно среди левых интеллектуалов господствовало убеждение, что традиционное образование, основанное на знаниях, — необходимая предпосылка социальной эмансипации, а не препятствие для неё. Более того, представление, будто обычных детей следует учить полезным навыкам — позиция, которую теперь отстаивают британские учительские профсоюзы, — а традиционное предметное образование должно быть доступно лишь немногим привилегированным, связывали скорее с консерваторами, чем с либералами. Не в последнюю очередь

потому, что консерваторы опасались: качественное образование детей рабочего класса поставит под угрозу статус-кво. Вот отрывок из книги Роберта Тресселла *The Ragged Trousered Philanthropists* (1914), одного из основополагающих текстов британского рабочего движения:

«То, что мы называем цивилизацией, — накопление знаний, дошедших до нас от предков, — плод тысяч лет человеческой мысли и труда. Это не результат труда предков какого-либо отдельного класса людей, существующего сегодня, а потому по праву является общим наследием всех».<sup>42</sup>

Для Тресселла это вовсе не было возвышенным идеализмом — такую точку зрения широко разделяли обычные трудящиеся. По словам Джонатана Роуза, автора *The Intellectual Life of the Working Classes* (2001), в рабочем классе Британии XIX века существовал глубокий голод по классическим знаниям. Его исследование формуляров библиотек валлийских шахтёров показало, что самыми популярными были «великие книги», закреплённые в западном каноне: «Одиссея» Гомера, «Гордость и предубеждение» Остин, «Большие надежды» Диккенса и т. д.<sup>43</sup>

Даже Антонио Грамши, знаменитый марксистский социальный теоретик, признавал, насколько важно дать рабочим определённый объём фактических знаний, если они хотят освободиться от своих цепей:

«Новая концепция школы находится в романтической фазе, в которой замена “механических” методов “естественными” приняла болезненно преувеличенные формы... Раньше ученики по крайней мере приобретали некоторый багаж конкретных фактов. Теперь не останется даже багажа, который можно было бы привести в порядок... Самый парадоксальный аспект всего этого заключается в том, что новый тип школы провозглашается демократическим, хотя на деле ему суждено не просто увековечить социальные различия, но закристаллизовать их в китайских хитросплетениях».<sup>44</sup>

Грамши сделал это наблюдение более восьмидесяти лет назад, и то, что казалось ему простым здравым смыслом — невозможно научить детей мыслить, не дав им сначала «конкретных фактов», — было подтверждено когнитивной

наукой. Благодаря пониманию развития человеческого мозга мы теперь знаем, насколько важно, чтобы школы сосредоточились на передаче знаний. Уроки этого нового научного рубежа кратко подытожил Дэниел Т. Уиллингем:

«Данные последних тридцати лет приводят к выводу, который невозможно оспорить с научной точки зрения: чтобы хорошо мыслить, нужно знать факты, и не только потому, что думать надо о чём-то. Те самые процессы, которые больше всего волнуют учителей, — процессы критического мышления, такие как рассуждение и решение задач, — теснейшим образом переплетены с фактическими знаниями, хранящимися в долговременной памяти (а не просто находящимися во внешней среде)».<sup>45</sup>

## Классическое либеральное образование

Мы знаем, что работает: чётко сформулированные академические цели; сильный акцент на предметных знаниях; порядок и дисциплина в классе; частые проверки для оценки успеваемости учеников.

Какие предметные знания следует преподавать? Простой ответ — лучшие и наиболее важные достижения как естественных и точных наук, так и гуманитарного знания, то, что Мэтью Арнольд выразил словами «лучшее из того, что было помыслено и сказано».<sup>46</sup> Обычно это называют классическим либеральным образованием.

А как быть с постмодернистским вызовом? Кто вправе решать, какое знание «лучшее» или «наиболее важное»? Разве это не требует спорных ценностных суждений, неизбежно отдающих предпочтение одной этнической группе или социальному классу? Именно этот последний аргумент привёл Мартин Джонсон, генеральный секретарь ATL, отвергая подход, основанный на знаниях, в интервью Guardian в 2007 году. «Предполагать, что одним знаниям следует отдавать предпочтение перед другими, — это немного тоталитарно», — сказал он.<sup>47</sup>

Так что же можно сказать в пользу традиционной предметной программы, не прозвучав «тоталитарно»? Когда

речь идёт о математике и естественных науках — а значит, и о дедуктивном рассуждении, — ответ довольно прост. «Лучшие» и «наиболее важные» означают те факты и теории, которые при нынешнем состоянии наших знаний подтверждены доказательствами и очевидно влияют на нашу жизнь и окружающий мир. Границы знания могут постоянно расширяться, но в STEM-дисциплинах — науке, технологиях, инженерии и математике — основы не меняются. Как отмечает Айзек Азимов во введении к книге Карла Бойера *A History of Mathematics* (1968):

«Как только греки разработали дедуктивный метод, в том, что они делали, они оказались правы — правы навсегда. Евклид был неполон, и его труд был колоссально расширен, но его не пришлось исправлять. Каждая его теорема остаётся верной по сей день».<sup>48</sup>

Почему на биологии следует преподавать дарвинизм, а не креационизм? Потому что у нас есть веские научные основания считать теорию эволюции истинной и важной. Но это не значит, что на уроках религиоведения детям не следует рассказывать о том, что некоторые люди верят в креационизм, поскольку это тоже доказуемый и важный факт о мире и нашем обществе.

С гуманитарными предметами всё спорнее. Почему преподавать Чарльза Диккенса, а не Нагиба Махфуза или любого из множества других первоклассных авторов? Почему уделять изучению Библии больше времени, чем Корану? Почему отдавать приоритет истории Британских островов или Америки? В большинстве случаев это не вопросы «либо-либо». Классическое либеральное образование не должно ограничиваться западным каноном: оно должно охватывать другие культуры и традиции. Тем не менее руководящий принцип должен состоять в том, чтобы дать всем детям тот набор знаний — вместе с соответствующим словарным запасом, — который максимально повышает их шансы прожить богатую и полноценную жизнь. Состав этого набора будет пересматриваться, но он всегда останется тесно связан с историей и нынешним устройством общества, в котором мы живём, включая наши международные связи.

В значительной степени это то, что Дэниел Т. Уиллингем называет «само собой разумеющимся знанием» — знания,

обладание которыми Times предполагает у обычного читателя своих передовиц, серьёзные политические обозреватели и авторы серьёзных книг. И в Британии и Америке невозможно обойти тот факт, что такие авторы предполагают элементарное знакомство с трудами «мёртвых белых европейских мужчин».

Защитники прогрессивного образования отвергают классический либеральный подход как «буржуазный» — или, по выражению Джо Боалер, «неразрывно связанный с ценностями угнетателей и завоевателей». Поскольку он в основном сохраняется в католических школах, селективных государственных школах и частных школах, его часто называют «элитарным». Это не так, как указывал Грамши. В классическом либеральном образовании нет ничего по своей природе правого или левого: оно вдохновляло по меньшей мере столько же марксистских революционеров, сколько консервативных реформаторов образования. И существует мало данных в пользу мнения, что изучение «мёртвых белых европейских мужчин» наносит ущерб интересам меньшинств — что, изучая Мильтона, Шекспира или Чехова, они будут чувствовать себя исключёнными или маргинализированными. Как говорит лауреат Букеровской премии писатель Говард Джейкобсон:

«Страх преподавать “лучшее” на том основании, что это выражение канонического авторитаризма, который в конечном счёте притупит учеников, не основан ни на разуме, ни на опыте; история образованного человека показывает прямо противоположное: хорошее обучение вооружает человека способностью не соглашаться, сопротивляться и даже свергать — с позиции самостоятельности и силы».<sup>49</sup>

Зато существует много данных, позволяющих предположить, что прогрессивные методы обучения действительно наказывают меньшинства. Обременённые плохими образовательными теориями, государственные школы Британии и Америки превратились скорее в русла, по которым текут существующие неравенства, чем в источники возможностей. В книге *The Schools We Need And Why We Don't Have Them* (1996) Э. Д. Хирш приводит различные исследования, показывающие, что сегодня решающее влияние на образовательные достижения ребёнка оказывает не

школа, куда он ходит, а семья, в которой он родился. Это резко контрастирует с исследованием 1925 года, показавшим, что бедные чернокожие дети, посещавшие хорошие государственные школы с традиционным преподаванием, учились лучше обеспеченных белых детей, ходивших в плохие школы.<sup>50</sup>

Сторонников классического либерального образования часто обвиняют в «элитаризме» за продвижение формы образования, якобы подходящей только самым способным. На деле именно такую позицию занимают прогрессисты, утверждающие, что академически требовательная программа недоступна детям среднего или ниже среднего уровня способностей, — разновидность интеллектуально-го снобизма, прямо опровергаемая исследованиями. Например, исследование Адама Гаморана из University of Leeds показывает, что причина, по которой американские дети со способностями ниже среднего учатся в католических школах лучше, чем в светских, состоит в том, что ученикам в нижних группах и потоках преподают ту же программу, что и ученикам в верхних. Вот краткое изложение выводов Гаморана:

«В США католические школы не усиливают неравенство в той же степени, что и светские школы, финансируемые государством, по-видимому потому, что в нижних группах и потоках они требуют более строгой академической программы. Дальнейшее исследование этого результата выявило две католические школы, где ученики в нижних группах прогрессировали не меньше, чем в верхних. Эта закономерность была связана с тремя особенностями: одни и те же учителя вели занятия и в сильных, и в слабых группах; учителя сохраняли высокие ожидания в отношении слабоуспевающих учеников, что выражалось в отказе отступать от академической программы или упрощать её; и учителя прилагали дополнительные усилия, чтобы развивать устное обсуждение со слабоуспевающими учениками».<sup>51</sup>

Дополнительное свидетельство того, что программа, основанная на знаниях, доступна группам с разным уровнем способностей, даёт Массачусетс. В 1993 году штат Массачусетс ввёл в государственных школах насыщенную содержанием предметную программу, во многом похожую

на новую английскую национальную программу, которую наши собственные образовательные «эксперты» отвергли как «перегруженную фактами».

Неудивительно, что результаты оказались впечатляющими. Баллы детей Массачусетса в стандартных тестах, которые по всей Америке сдают 10- и 14-летние, — National Assessment of Educational Progress (NAEP) — резко выросли, и в 2005 году Массачусетс стал первым штатом, возглавившим таблицу сразу по всем четырём категориям NAEP. Когда двухгодичные тесты повторили в 2007 году, Массачусетс снова занял первое место, как и в 2009, 2011 и 2013 годах.<sup>52</sup>

От новой программы выиграли не только все дети в целом: в период с 1998 по 2005 год разрыв в результатах между детьми из разных социальных и этнических групп сократился сильнее, чем в любом другом штате. Кроме того, в 2002-2009 годах баллы NAEP у афроамериканцев и латиноамериканцев в Массачусетсе росли быстрее, чем у белых детей, и сходных успехов добились дети из малообеспеченных семей. По словам Хирша: «Если вы небогатый родитель ребёнка школьного возраста, Массачусетс — тот штат, куда стоит переехать».

Как Гаморан и Хирш, я считаю, что все дети должны получать классическое либеральное образование независимо от происхождения или способностей.

Именно этот универсалистский подход, а не прогрессивный метод, основанный на «множественном интеллекте» и «индивидуальных стилях обучения», лежал в основе идеала американской системы государственных школ, а также введения общеобразовательных школ в Британии в 1960-70-х годах, которые лейбористский премьер-министр Гарольд Вильсон называл «грамматическими школами для всех». Принцип, согласно которому каждый ребёнок независимо от обстоятельств рождения должен приобщиться к лучшему из того, что было помыслено и сказано, являлся общепринятым обоснованием всеобщего бесплатного образования, как это сформулировала National Education Association в 1950-х годах: «Предоставляя каждому свободный доступ к общему наследию человеческого общения и человеческой культуры, мы открываем перед каждым ребёнком возможность вырасти во весь свой рост».<sup>53</sup>

Если мы хотим, чтобы все дети выросли во весь свой рост, а не только те, кому посчастливилось попасть в традиционные школы, нам нужно вернуться к этому идеалу и отвергнуть романтическую тарабарщину — прогрессивное шарлатанское снадобье, которое продают пленники Блоба.

В заключение приведу слова Роберта Тресселла, автора *The Ragged Trousered Philanthropists*:

«Каждый маленький ребёнок, рождающийся в мире, независимо от того, умён он или не очень, физически совершенен или хром, или слеп; как бы он ни превосходил других или ни уступал им во всех прочих отношениях, по крайней мере в одном он им равен — он один из наследников всех прошедших эпох».<sup>54</sup>

## Рекомендуемая литература

- Буркард, Том. *Inside the Secret Garden* (Buckingham: The University of Buckingham Press, 2007).
- Браун, Питер К.; Макдэниел, Марк А.; Рёдигер III, Генри Л. (ред.). *Make It Stick* (Cambridge: Harvard University Press, 2014).
- Кристодулу, Дейзи. *Seven Myths about Education* (London: The Curriculum Centre, 2013).
- Хирш, Э. Д. *The Schools We Need And Why We Don't Have Them* (New York: Anchor Books, 1999).
- Уилан, Роберт (ред.). *The Corruption of the Curriculum* (London: Civitas, 2007).
- Уиллингем, Дэниел Т. *Why Don't Students Like School?* (San Francisco: Jossey-Bass, 2009).
- Уайзман, Оливер (ред.). *The Gove Revolution* (London: Standpoint, 2013).

## Примечания

1. В статье для *Daily Mail* Майкл Гоув писал: «В прошлом реформаторы школ часто жаловались на то, что называли Блобом,

- сеть образовательных гуру в наших университетах и вокруг них, которые хвалили исследования друг друга, заседали в комитетах, составлявших политкорректные учебные программы, уводили одарённых молодых учителей от их призвания и направляли их вместо этого к идеологически мотивированной теории». Michael Gove, "I refuse to surrender to the Marxist teachers destroying our schools: Education secretary berates 'the new enemies of promise' for opposing his plans", *Daily Mail*, 23 March 2013.
2. George Walden, "Our education system condemns children to second class lives", *Telegraph*, 22 August 2009.
  3. Chris Woodhead, *Class War* (London: Time Warner, 2003), p. 110.
  4. "The dangers of the new National Curriculum", *Telegraph*, 20 March 2013.
  5. Richard Evans, "Make history compulsory for the right reasons", *Guardian*, 26 August 2011.
  6. John White, "What Schools are For and Why", *Impact*, No. 14, p. 7.
  7. А. В. Келли, автор, чьи работы часто включают в списки литературы курсов PGCE, пишет: «[Н]авязывание какой-либо одной версии знания... [является]... формой социального контроля и... угрозой всем основным свободам, признанным необходимыми составляющими свободного и демократического общества». A. V. Kelly, *The Curriculum: Theory and Practice* (London: Sage, 2009), p. 41.
  8. Diane Ravitch, "Ethnomathematics", *The Wall Street Journal*, 20 June 2005.
  9. Маргарет Тэтчер кратко изложила этот основанный на здравом смысле подход в своих мемуарах: «Хотя сама я не историк, у меня было очень ясное — и, как я наивно полагала, бесспорное — представление о том, что такое история. История — это рассказ о том, что произошло в прошлом. Поэтому изучение истории требует знания событий. Невозможно осмыслить такие события, не усвоив достаточного объёма фактической информации и не научившись помещать происходящее в ясные хронологические рамки». Margaret Thatcher, *The Downing Street Years* (London: HarperCollins, 1993), p. 595.
  10. Robert Tombs, *Letters*, *London Review of Books*, Vol. 33, No. 7, 31 March 2011.

11. English at the Crossroads: an Evaluation of English in Primary and Secondary Schools, Ofsted (2009), p. 26.
12. Chris McGovern, "The New History Boys", in *The Corruption of the Curriculum*, Robert Whelan (ed.) (London: Civitas, 2007), p. 71.
13. Там же, p. 75.
14. Robert Peal (под псевдонимом Matthew Hunter), "History Lessons for the 21st Century", *Standpoint*, January/February 2013.
15. McGovern, p. 61.
16. Цит. по: William J. Bennett, *Devaluing America: The Fight For Our Culture and Our Children* (New York: Simon and Schuster, 1992), p. 43.
17. Там же.
18. Проблема этих подходов не в том, что они совершенно неэффективны — это не так, — а в том, что они менее эффективны, чем более традиционные методы. Они требуют, чтобы учителя жертвовали временем, которое можно было бы потратить на разговор с детьми, ради поощрения разговоров детей друг с другом.
19. Greg Hurst, "Leave the facts to Google, teachers told", *The Times*, 9 January 2014.
20. Richard J. Evans, "The Wonderfulness of Us: the Tory Interpretation of History", *London Review of Books*, Vol. 33, No. 6, 17 March 2011.
21. Bertrand Russell, *The Basic Writings of Bertrand Russell* (London: Routledge Classics, 2009), p. 402.
22. P. A. Kirschner, J. Sweller and R. E. Clark, "Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential and Inquiry-Based Teaching", *Educational Psychologist* (2006), 41:2, p. 76.
23. J. H. Pestalozzi, *Pestalozzi's Educational Writings*, J. A. Green and F. A. Collie (eds.) (New York: Longmans, 1912), p. 92. По иронии судьбы Песталоцци — один из героев прогрессивного пантеона и один из тех, кому мы обязаны «предметным» обучением математике: ошибочной идеей, будто лучший способ научить детей абстрактным математическим понятиям — начинать с примеров из реального мира.

24. Justin Webb, "Learning things is so last century", The Radio Times, 13 June 2013.
25. Giles Coren, "School ruined me and it will ruin my daughter", The Times, 7 September 2013.
26. Daisy Christodoulou, *Seven Myths about Education* (London: The Curriculum Centre, 2013).
27. Libby Purves, "Learning facts helps us to recognize the truth", The Times, 13 January 2014.
28. Association of Teachers and Lecturers, *Subject to Change: New Thinking on the Curriculum* (2007), p. 9.
29. Цит. по: Joanne Lipman, "Why Tough Teachers Get Results", The Wall Street Journal, 27 September 2013. По словам Липман: «Профессор Вайсберг, например, проанализировал шедевр Пикассо 1937 года "Герника", написанный после того, как немецкая авиация бомбила испанский город. Картина считается свежей и оригинальной концепцией, однако профессор Вайсберг обнаружил, что она тесно связана с несколькими более ранними работами Пикассо и опирается на его изучение картин Гойи и распространённой тогда образности Коммунистической партии. Итог, сказал мне профессор Вайсберг, состоит в том, что творчество во многих отношениях возвращается к основам».
30. Daniel T. Willingham, "Is a paradigm shift really needed?", The Washington Post, 25 October 2010.
31. Там же.
32. Подробно о том, как инспекторы Ofsted навязывают идеологию Блоба, см.: Daisy Christodoulou, "Appendix A: Lesson Descriptions from Ofsted reports", *Seven Myths About Education* (London: The Curriculum Centre, 2013).
33. Douglas Frantz, "The Nation: Disney's Brave New Town; Trouble at the Happiest School on Earth", The New York Times, 1 August 1999.
34. William Stewart, "Functionally illiterate and innumerate", Times Educational Supplement, 25 September 2010.
35. "University students 'ignorant' of the most basic history facts, study shows", Telegraph, 2 July 2009.
36. Paul E. Peterson, Ludger Woessman, Eric A. Hanusheck and

- Carlos X. Lastra-Anodón, “Are U.S. students ready to compete?”, *Education Next*, Autumn 2011, Vol. 11, No. 4.
37. E. D. Hirsch, *The Schools We Need And Why We Don't Have Them* (New York: Anchor Books, 1999), p. 113.
  38. Там же, p. 7.
  39. Graeme Paton, “British pupils’ social mobility divide is among world’s worst”, *Telegraph*, 27 November 2011.
  40. Цит. по: Graeme Paton, “State school pupils ‘failing to take the toughest A-levels’”, *Telegraph*, 26 March 2013.
  41. Sean Coughlan, “OECD debunks ‘myth’ that poor will fail at school”, *BBC News*, 4 February 2014. Данные PISA по Шанхаю спорны, поскольку китайское правительство не позволяет детям сельских мигрантов посещать обычные городские школы. Однако анализ результатов PISA 2012 года не показывает связи между местом страны ОЭСР в таблице PISA и её коэффициентом Джини. Например, показатели Словении по PISA находятся точно на среднем уровне ОЭСР, хотя её коэффициент Джини — самый низкий в ОЭСР.
  42. Robert Tressell, *The Ragged Trousered Philanthropists* (1914), Chapter 1.
  43. Jonathan Rose, *The Intellectual Life of the Working Classes* (London: Yale University Press, 2001).
  44. Antonio Gramsci, *Prison Notebooks*, Quaderno XXIX (1932).
  45. Daniel T. Willingham, *Why Don't Students Like School?* (San Francisco: Jossey-Bass, 2009), p. 28.
  46. Matthew Arnold, *Culture and Anarchy* (1875), Preface.
  47. Цит. по: Jessica Salter, “Teachers propose an education department ‘for silly walks’”, *Telegraph*, 30 March 2007. Когда Джонсона спросили, каким навыкам, по его мнению, школы должны учить детей вместо, скажем, периодической таблицы, он предложил ходьбу. «О том, как ходить, можно многому научиться, — сказал он. — Если вы вышли прогуляться в воскресенье после обеда, вы можете идти одним образом. Если пытаетесь успеть на поезд — другим. Если несёте рюкзак, тут есть своя техника».
  48. Цит. по Кристодулу. В Англии сомнительно, что школьники изучают по математике — вплоть до уровня A-level включи-

тельно — что-либо, чего не преподавали уже двести лет назад.

49. Howard Jacobson, “Here’s why the ‘elite’ are in charge”, *Independent*, 15 May 2010.
50. Hirsch, pp. 21-22.
51. Adam Gamoran, *Standards, Inequality and Ability Grouping in Schools*; <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/163446.pdf>
52. “Massachusetts 4th and 8th Graders Lead the Nation in Reading and Mathematics Performance for the Fifth Consecutive Time”, press release, Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 7 November 2013.
53. Цит. по: John Hunter, *The Death of Character: Moral Education in an Age Without Good or Evil* (New York: Basic Books, 2000), p. 63.
54. Tressell, Chapter 1.

# CIVITAS

Institute for the Study of Civil Society

55 Tufton Street, London, SW1P 3QL

Тел.: 020 7799 6677

Эл. почта: [books@civitas.org.uk](mailto:books@civitas.org.uk)

Сайт: [www.civitas.org.uk](http://www.civitas.org.uk)

Когда Майкл Гоув назвал противников образовательной реформы Блобом, этот термин отвергали как выдумку правых газет и паникёров. Плохая новость для родителей, как показывает Тоби Янг в этой брошюре, состоит в том, что Блоб реален — и он идёт за вашими детьми.

Блоб включает учительские профсоюзы, чиновников местных органов власти, академических экспертов и университетские факультеты образования — короче говоря, почти всех, кто может оказаться в положении, позволяющем формировать образование вашего ребёнка. Существ Блоба объединяет приверженность определённым мантрам: образование должно быть ориентировано на ребёнка, а не на учителя; решение задач и критическое мышление важнее предметных знаний; зубрёжка и воспроизведение фактов плохи, тогда как обучение через открытие хорошо.

Все эти доктрины можно объединить под названием «прогрессивное образование». Исследования показали, что они не просто неэффективны, но вредны, и что они ухудшили жизненные шансы миллионов детей. «Прогрессисты» называют себя сторонниками равенства, однако результат их политики — усиление социального неравенства. Дети из бедных семей и представители этнических меньшинств не смогут конкурировать с детьми среднего класса за лучшие рабочие места, если не будут знать ничего действительно стоящего.

Попытки правительств разных политических направлений повысить образовательные стандарты терпели неудачу из-за полного господства прогрессистов в образовательном секторе. Один бывший министр сравнил реформу образования с попыткой разогнать туман ручной гранатой: после вспышки и взрыва туман снова наползает.

«Если мы хотим, чтобы все дети выросли во весь свой рост, а не только те, кому посчастливилось учиться в традиционных школах, мы должны отвергнуть прогрессивное шарлатанское снадобье, которое продают пленники Блоба».

Дизайн обложки: [lukejefford.com](http://lukejefford.com)

ISBN 978-1-906837-61-7

Иллюстрация на обложке: Карла Миллер; воспроизведена с разрешения The Spectator.  
£3.00